

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
NANCY BEAULIEU

DESCRIPTION DE L'INCIDENCE DE L'ÉTABLISSEMENT DÉMOCRATIQUE
DES RÈGLES ENCADRANT UN DÉBAT PORTANT SUR UNE QUESTION
SUSCITANT DE LA CONTROVERSE EN ÉTHIQUE SUR LES
INTERACTIONS ENTRE LES ÉLÈVES, DE MÊME QU'ENTRE LES ÉLÈVES
ET L'ENSEIGNANTE

JUIN 2020

À Carle, pour ton amour et ton humour immenses.

REMERCIEMENTS

Je remercie la directrice de cet essai, madame Lise-Anne St-Vincent. Ton soutien chaleureux, tes conseils judicieux et ta rigueur m'ont permis de mener à bien ce projet. Merci pour les relectures, les encouragements et les rétroactions lors de nos rencontres virtuelles. Ton professionnalisme autant que ta personne m'inspirent un grand respect.

Je remercie également les élèves des groupes avec qui j'ai pu réaliser mon intervention. Votre intérêt et votre curiosité, de même que la qualité de certaines de vos réflexions ont enrichi mon développement professionnel et personnel.

Enfin, merci à Carle. Ton écoute, ton réconfort et ta présence, de même que la liberté accordée m'ont accompagnée et soutenue tout au long de mon parcours à la maîtrise.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
 INTRODUCTION.....	 1
 CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	 3
1.1 Compétences au sein du programme d'éthique et culture religieuse.....	4
Justification du choix de la compétence portant sur la réflexion sur des questions éthiques	6
1.2 Choix de l'activité de débat parmi les formes de pratique du dialogue en ECR	7
1.2.1 Activité de débat pour développer les composantes de la compétence dialogique	9
1.2.2 Activité de débat pour développer des CT et la citoyenneté.....	10
1.2.3 Intérêt des questions suscitant de la controverse dans le débat.....	11
1.3 Gestion de classe lors d'une activité de débat	12
1.3.1 Établissement de règles pour une gestion de classe participative ...	13
1.3.2 Bienfaits et nécessité des règles	13
1.3.3 Approche démocratique en gestion de classe.....	14
1.3.4 Établissement démocratique des règles pour encadrer une activité de débat	15
1.4 Synthèse et objectif d'intervention.....	17
 CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	 19
2.1 Notion de débat	20
2.1.1 Débat en éthique et approches cognitiviste et socioconstructiviste du PFEQ	20
2.1.2 Nature du cadre des interactions dans le débat	22
2.1.3 Phase préparatoire du débat.....	25

2.2 Établissement des règles dans un débat.....	27
2.2.1 Définitions des termes « règle », « procédure » et « comportement »	27
2.2.2 Types de comportements favorisant le dialogue dans le PFEQ	27
2.2.3 Types de comportements favorisant le débat dans le PFEQ	28
2.2.4 Types de règles et de comportements attendus des élèves pour aborder les sujets suscitant de la controverse en classe.....	29
2.2.5 Types de règles pour encadrer un débat sur une question suscitant de la controverse	29
2.2.6 Types de comportements perturbateurs en classe	29
2.3 Établissement démocratique des règles de gestion de classe	30
2.3.1 Exercice démocratique de l'autorité par l'enseignante	31
2.3.2 Critères et procédures pour établir un climat démocratique	32
2.3.3 Établissement démocratique des règles encadrant un débat.....	33
2.4 Objectifs de l'intervention	35
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	36
3.1 Contexte et participants	36
3.2 Description de l'intervention	37
3.3 Outils de collecte de données	41
3.3.1 Journal d'appréciation du déroulement de l'établissement démocratique des règles	41
3.3.2 Grille d'observation des comportements des élèves lors du débat..	42
3.3.3 Fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat.....	42
3.3.4 Entretien avec un petit groupe d'élèves sur l'intervention réalisée	44
CHAPITRE IV Analyse des données et discussion.....	45
4.1 Collecte de données.....	45
4.1.1 Journal d'appréciation du déroulement de l'établissement démocratique des règles	46
4.1.2 Grille d'observation de l'enseignante des comportements des élèves lors du débat	47
4.1.3 Fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat.....	48
4.1.4 Entretien avec quelques élèves de chaque groupe sur l'intervention réalisée.....	48

4.2 Observations.....	49
4.2.1 Première observation: les élèves manifestent de l'engouement face à l'exercice démocratique d'établissement des règles	49
4.2.2 Deuxième observation : les élèves respectent de manière générale les règles qu'ils ont établies	54
4.2.3 Troisième observation : le respect des règles édictées favorable au développement de la compétence dialogique au sein du débat.....	62
4.2.4 Quatrième observation : la difficulté d'exprimer des points de vue à contre-courant demeure.....	67
4.2.5 Cinquième observation : plus de la moitié de la classe ne participe pas activement au débat.....	69
4.2.6 Sixième observation : interventions limitées de l'enseignante	71
4.3 Réponse à la question de l'intervention	73
CONCLUSION.....	74
5.1 Réflexions sur mon développement professionnel.....	74
5.2 Limites de l'intervention	75
5.3 Prospectives de développement	77
5.3.1 L'efficacité du procédé <i>a contrario</i>	77
5.3.2 L'importance de l'éducation à formuler des règles.....	77
5.3.3 L'établissement de conséquences.....	78
5.3.4 Préparation à la discussion sur des sujets suscitant de la controverse	78
5.3.5 Règles démocratiques, structure souple du débat et socioconstructivisme en lien avec les visées du programme d'ECR	79
RÉFÉRENCES.....	82
APPENDICE A Situation d'apprentissage.....	88
APPENDICE B Extrait du journal d'appréciation du déroulement de l'établissement démocratique des règles	97
APPENDICE C Grille d'observation de l'enseignante des comportements des élèves lors du débat	99
APPENDICE D Extrait de données de la grille d'observation des comportements des élèves lors du débat.....	100
APPENDICE E Fiche d'appréciation du déroulement du débat	102
APPENDICE F Extrait de données de la fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat	104

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Dynamique des compétences et finalités du programme d’ECR dans le PFEQ

Figure 2. Données du groupe A en réponse à la question 1

Figure 3. Données du groupe B en réponse à la question 1

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1. Formes du dialogue dans le programme d'ECR**
- Tableau 2. Règles établies par chacun des deux groupes**
- Tableau 3. Verbatim des règles et des explications initiées par l'élève volontaire**
- Tableau 4. Libellé de la question 1 de la fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat**

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CT: Compétence transversale

DGF : Domaines généraux de formation

ECR: Éthique et culture religieuse

MELS: Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

PFEQ: Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

Ce projet vise le développement d'une dimension spécifique de la compétence professionnelle en enseignement relative à la supervision d'un groupe-classe, soit celle qui fait appel à la participation des élèves pour l'établissement des règles en classe.

Dans cet essai, j'explore l'établissement démocratique des règles, plus particulièrement dans le cadre d'une activité de débat sur une question suscitant de la controverse en éthique. À l'aide de la perception des élèves et de l'enseignante, je décris l'incidence de cet exercice démocratique sur les interactions entre les élèves et entre les élèves et l'enseignante lors du débat.

Pour réaliser cette intervention, dans le cadre d'un stage, j'ai proposé à deux groupes de quatrième secondaire d'un établissement de Laval de fixer eux-mêmes les règles encadrant un débat sur les accommodements raisonnables. Avant la période consacrée aux débats, les élèves ont discuté, en petites équipes, des cas d'accommodements raisonnables qui allaient être débattus en groupe-classe au cours suivant, à l'aide de certaines notions qui leur avaient été présentées préalablement. Ensuite, avant de procéder au débat, j'ai demandé aux élèves d'établir eux-mêmes trois règles qu'ils voulaient voir respectées lors des échanges.

J'ai ensuite colligé les comportements et les interactions observées à l'aide de quatre instruments de collecte de données, soit : un journal d'appréciation du déroulement de l'établissement démocratique des règles, une grille d'observation des comportements des élèves lors du débat, une fiche d'appréciation des élèves à la suite du déroulement du débat et un entretien avec trois élèves de chaque groupe sur l'expérience vécue.

L'analyse des données recueillies a permis de faire ressortir que les élèves ont participé avec sérieux et engouement à cet exercice, ont respecté les règles qu'ils ont eux-mêmes édictées, ont dialogué et réfléchi ensemble sur le sujet débattu, puis ont requis, pour ce faire, peu d'interventions de l'enseignante.

DESCRIPTEURS : gestion démocratique, règles, débat, questions, controverse.

INTRODUCTION

Les sujets controversés sont légion dans le contexte social actuel, façonné par une multitude d'appartenances culturelles, de croyances et d'identités, pour ne nommer que quelques-uns des marqueurs de diversité. Ils constituent une matière à débat qui franchit aisément le pas des portes de classe au secondaire, *a fortiori* celle du cours d'ECR.

Or, ce cours est tout indiqué pour traiter de tels sujets. Créé en 2008, le programme d'ECR a pour double visée d'amener les élèves à reconnaître l'autre et à rechercher le bien commun, et ce, notamment à travers la pratique du dialogue. C'est donc dans le cadre de mon stage en enseignement de l'ECR que j'ai exploré les capacités des élèves à débattre de manière constructive sur des cas d'accommodements raisonnables.

Afin de les amener à prendre conscience de l'importance d'instaurer et de respecter certaines règles dans un débat, je leur ai donné la consigne de les fixer eux-mêmes. Mon intention, qui ne leur a pas été divulguée, était de voir si cet exercice démocratique allait avoir une incidence sur leurs comportements réciproques, tels l'écoute des points de vue exprimés et le respect manifesté.

Pour préparer mon intervention, j'ai circonscrit la problématique dans la première partie de l'essai. J'y mets en lumière la pertinence de l'intervention, en m'appuyant notamment sur les orientations et le contenu du PFEQ, de même que sur certaines connaissances issues de la recherche qui prônent la gestion démocratique des règles de classe. Ensuite, je définis un objectif général d'intervention, soit de mettre en évidence de quelle manière l'établissement démocratique des règles influe sur la gestion des interactions dans une activité de type débat en ECR.

Le cadre conceptuel documente les principaux concepts en jeu dans mon intervention relativement au débat en éthique et aux approches socioconstructivistes et cognitivistes qui le sous-tendent. Je présente aussi dans ce chapitre la structure de débat préconisée pour cette intervention ainsi que les différentes phases de son déroulement. Je décris ensuite les types de comportements recherchés pour favoriser le déroulement d'un débat sur une question suscitant de la controverse et les types de comportements qui peuvent y nuire. Ces éléments permettent de mieux cibler des critères pour l'élaboration d'instruments d'observation dans la méthodologie. La dernière section du cadre conceptuel porte sur la façon d'établir des règles démocratiquement en classe et l'adaptation de ce processus à un contexte de débat. Finalement, je présente les objectifs plus spécifiques de l'intervention.

Le chapitre de l'approche méthodologique présente le déroulement de l'intervention et les instruments choisis pour extraire les observations importantes du processus vécu avec les élèves, de même que les retombées sur la gestion des interactions dans l'activité de débat réalisée. Quatre instruments de collecte de données ont été conçus dans cette perspective : un journal d'appréciation du déroulement de l'établissement démocratique des règles, une grille d'observation des comportements des élèves lors du débat, une fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat et deux courts entretiens avec deux groupes de trois élèves sur l'intervention réalisée.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse de ces données en lien avec certains éléments du cadre conceptuel, de même qu'à l'établissement d'un certain nombre d'observations permettant de répondre à ma question d'intervention. Le cinquième et dernier chapitre porte sur la conclusion de cet essai. J'y aborde les perspectives de développement, les limites de l'intervention, de même qu'une réflexion sur mon développement professionnel.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de mon premier stage en éthique et culture religieuse (ECR) à l'automne 2018, dans des classes de 4^e secondaire, j'ai observé certaines difficultés relativement au respect des règles de classe lors de débats sur des questions suscitant de la controverse en éthique. En effet, j'ai remarqué que les valeurs et les points de vue divergents étaient accompagnés de comportements qui nuisaient au déroulement du débat et à l'expression respectueuse, de même qu'à la participation et à l'écoute de chacun. Parmi ces comportements, j'ai noté que certains élèves interrompaient les autres, prenaient le devant de la scène, parfois avec emportement ou s'engageaient dans une joute verbale à deux, rendant difficile le retour à un climat propice à la discussion, d'autant plus que d'autres continuaient parfois de parler d'un aspect du cas débattu en sous-groupe ou à leur collègue. D'autres élèves attendaient plutôt leur tour de parole, mais certains semblaient lésés ou inhibés, demeurant passifs et silencieux. Ainsi, ces comportements ne permettaient ni l'écoute ni la compréhension adéquate des points de vue différents et les règles de gestion de classe semblaient difficiles à respecter, bien qu'elles aient été présentées sommairement. Les élèves devaient lever la main avant de parler, s'écouter et se respecter mutuellement. Par ailleurs, s'il est généralement admis qu'il soit nécessaire, pour avoir une bonne gestion de classe, d'instaurer des règles de conduite et de les faire respecter, j'éprouve certaines réserves quant à leur imposition unilatérale aux élèves, d'où mon intérêt pour les questions liées à la démocratisation de ce processus, comme le préconisent d'ailleurs le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), ainsi que plusieurs auteurs, dont Lanaris (2014), Gaudreau (2017) et Archambault et Chouinard (2016).

Dans cet essai, j'explore la gestion démocratique des règles de classe dans le cadre d'un débat en ECR. Plus précisément, je m'intéresse particulièrement à la façon dont les

élèves se comportent quand ils ont participé à l'établissement des règles pendant cette activité. À titre d'exemple, s'ils fixent eux-mêmes les règles, y a-t-il de l'écoute, peu ou pas d'interruptions de parole lors des interventions ou encore un partage équitable des temps de parole?

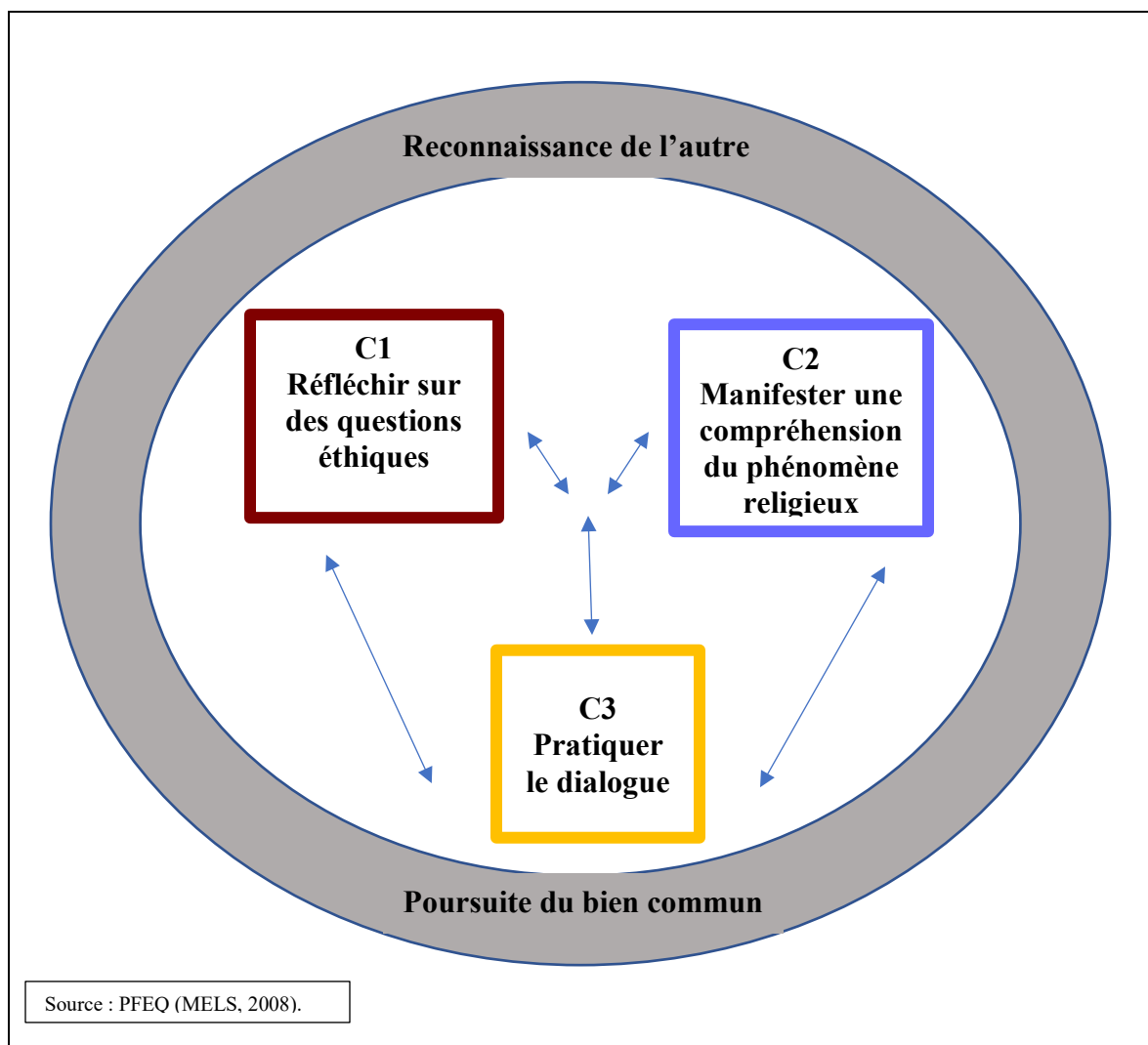
La problématique est divisée en quatre sections. La première porte sur le programme d'ECR, précisément sur les compétences qu'il comprend. J'y aborde également l'intérêt de la compétence à réfléchir sur des questions éthiques pour la réalisation d'une activité de débat. La seconde partie porte sur ce qu'est le débat et la fonction de ce dernier dans le développement de la compétence dialogique comme prescrite dans le PFEQ. La troisième partie porte sur la gestion de classe dans une activité de débat, précisément sur l'établissement de règles dans une gestion de classe participative, puis sur leur établissement démocratique avec les élèves pour une activité de débat. Enfin, la quatrième section présente la synthèse et l'objectif général d'intervention.

1.1 Compétences au sein du programme d'éthique et culture religieuse

Intégré en 2008 au sein du PFEQ, le programme d'ECR a pour but d'outiller les élèves pour leur permettre de comprendre la diversité des valeurs et des croyances qui constitue la société actuelle, s'y ouvrir et y développer leur pouvoir d'action. Le programme d'ECR comporte ainsi une double finalité, soit la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun (MELS, 2008). Cette double finalité s'accomplit par le développement de trois compétences : réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue. Cette dernière compétence, soit pratiquer le dialogue, n'est jamais exercée seule. Elle est toujours développée en complémentarité avec l'une ou l'autre des deux autres compétences et constitue la pierre angulaire du programme d'ECR. C'est en effet par le dialogue que

s'opèrent la réflexion sur des questions éthiques et la compréhension du phénomène religieux (MELS, 2008).

Figure 1. Dynamique des compétences et finalités du programme d'ECR dans le PFEQ



Dans cet essai, il m'apparaît ainsi pertinent de m'attarder aux conditions qui favorisent le dialogue dans le cadre d'un débat, qui constitue l'une des formes de pratique du dialogue, comme expliqué de manière plus détaillée dans la section 1.2. Auparavant, il convient d'expliquer comment l'activité d'établissement démocratique des règles dans le cadre d'un débat s'inscrit dans le développement de la compétence éthique du programme, plutôt que dans celle portant sur la compréhension du religieux.

Justification du choix de la compétence portant sur la réflexion sur des questions éthiques

La compétence à réfléchir sur des questions éthiques a pour but de permettre à l'élève de faire des choix fondés sur une réflexion critique portant sur les repères et les valeurs présents dans la société. L'élève doit notamment considérer des points de vue susceptibles de provoquer des tensions ou des conflits de valeurs (MELS, 2008). Si je cible cette première compétence plutôt que la deuxième portant sur la compréhension du phénomène religieux, c'est que l'approfondissement de questions éthiques se prête bien à l'activité de débat visée dans cet essai, activité qui est, à titre de rappel, une forme de pratique du dialogue. Ce choix s'arrime aux orientations prescrites par le Ministère qui précise de quelle manière la compétence dialogique doit favoriser le développement de la compétence à réfléchir sur des questions éthiques, soit en permettant aux élèves de penser de manière responsable face à eux-mêmes et aux autres en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble. (MELS, 2008). Ainsi, la forme de pratique du dialogue qu'est le débat permet, lorsque portant sur une question éthique, de questionner les valeurs et les points de vue des participants. Dans la compétence sur la compréhension du fait religieux, comme la compétence dialogique sert plutôt à exprimer la compréhension - et non l'examen critique - du phénomène religieux (MELS, 2008), une activité de débat se limiterait à l'approfondissement de la compréhension du religieux sans exiger que les élèves prennent position. Puisque la

réflexion sur des questions éthiques questionne, quant à elle, valeurs et émotions, elle apparaît plus pertinente à la tenue d'une activité de débat.

Par ailleurs, le programme d'ECR souligne que cette première compétence, soit celle qui vise à réfléchir à des questions éthiques, est développée, entre autres, dans les processus de détermination des règles de classe par les élèves. « Lorsqu'ils [les élèves] s'interrogent sur le bien-fondé d'établir un code de vie dans une famille ou une classe, ils se préparent à reconnaître des valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe et la vie en société » (MELS, 2008, p. 4). Cela vient aussi appuyer la pertinence du choix de s'intéresser à une activité de débat dont les règles sont déterminées démocratiquement pour développer la compétence à réfléchir sur des questions éthiques.

À ce stade, il importe de mettre en évidence de quelle manière le débat se définit par rapport aux autres formes de pratique du dialogue présentes dans le programme d'ECR.

1.2 Choix de l'activité de débat parmi les formes de pratique du dialogue en ECR

Dans le PFEQ, le débat constitue l'une des sept formes de pratique du dialogue en ECR. Il consiste en un échange encadré entre plusieurs personnes qui ont des avis controversés sur un sujet donné (MELS, 2008). Le débat se distingue par divers éléments des autres formes de dialogue présentées dans le programme d'ECR que sont : la conversation, la discussion, la narration, la délibération, l'entrevue et la table ronde. La conversation constitue un échange « dans le but de partager des idées ou des expériences » (MELS, 2008, p.48). Elle diffère donc du débat en ce qu'elle n'est pas encadrée et ne porte pas sur un sujet controversé. La discussion est quant à elle un « échange suivi et structuré d'idées, d'opinions et d'arguments dans le but d'en faire

l'examen » (MELS, 2008, p.48). À la différence du débat, elle ne suppose pas un dialogue entre des personnes ayant d'emblée un avis différent sur une question controversée. La narration, quant à elle, est un récit détaillé « d'une suite de faits ou d'événements ». Elle n'implique donc pas d'échanges sur une controverse, contrairement au débat. Ensuite, la délibération est un « examen avec d'autres personnes des différents aspects d'une question (des faits, des intérêts en jeu, des normes et des valeurs, des conséquences probables d'une décision, etc.) pour en arriver à une décision commune ». Cet objectif d'en arriver à une décision commune diffère de celui du débat, qui ne nécessite pas l'adoption d'une solution, mais plutôt le partage de points de vue différents sur un sujet. Le débat n'est pas non plus une entrevue, qui consiste en une rencontre planifiée entre un intervieweur et un interviewé sur un ou différents aspects de la vie de ce dernier. Contrairement à l'entrevue, le débat implique plusieurs personnes et non pas seulement deux, et ces personnes échangent des avis contraires ou différents sur un sujet controversé. Enfin, le débat se distingue également de la table ronde, qui est une « rencontre entre quelques personnes choisies pour leurs connaissances sur une question donnée, afin d'exposer leurs points de vue respectifs, de dégager une vision d'ensemble et d'échanger avec un auditoire ». Dans le débat, il n'y a pas ce but de dégager une vision d'ensemble ni d'échanger avec un auditoire. En somme, comme mentionné en début de section, le débat se fait au sujet d'une controverse, entre plusieurs personnes ayant des points de vue différents sur celle-ci. Cela est susceptible de susciter des émotions vives pouvant entraîner des débordements. Pour cette raison, parmi toutes les formes de pratique du dialogue, c'est le débat qui se prête le mieux à l'établissement de règles démocratiques.

Tableau 1. Formes du dialogue dans le programme d'ECR

Éléments de contenu relatifs aux formes du dialogue	Définitions
Conversation	Échange entre deux ou plusieurs personnes dans le but de partager des idées ou des expériences.
Discussion	Échange suivi et structuré d'opinions, d'idées ou d'arguments dans le but d'en faire l'examen.
Narration	Récit détaillé, écrit ou oral, d'une suite de faits et d'événements.
Délibération	Examen avec d'autres personnes des différents aspects d'une question (des faits, des intérêts en jeu, des normes et des valeurs, des conséquences probables d'une décision, etc.) pour en arriver à une décision commune.
Entrevue	Rencontre concertée de deux ou de plusieurs personnes pour en interroger une sur ses activités, ses idées, ses expériences, etc.
Débat	Échange encadré entre des personnes ayant des avis différents sur un sujet controversé.
Table ronde	Rencontre entre quelques personnes choisies pour leurs connaissances sur une question donnée afin d'exposer leurs points de vue respectifs, de dégager une vision d'ensemble et d'échanger avec un auditoire.
Source : PFEQ (MELS, 2008, p. 48)	

Je mets en évidence dans ce qui suit comment une activité de débat pourrait permettre de développer les compétences dialogiques recherchées en ECR.

1.2.1 Activité de débat pour développer les composantes de la compétence dialogique

L'activité du débat est donc l'une des sept façons de développer la compétence « Pratiquer le dialogue » en ECR. Cette compétence dialogique comporte trois composantes, soit : organiser sa pensée, interagir avec les autres et élaborer un point de vue étayé. Au même titre que les six autres formes de dialogue, l'activité du débat permet le développement de ces trois composantes puisqu'elle nécessite de les

mobiliser en menant une démarche réflexive pour organiser sa pensée, en sélectionnant des ressources appropriées pour soutenir un point de vue et en exprimant ce dernier en se basant sur des arguments pertinents tout en étant attentif à ceux des autres. Par ailleurs, dans le PFEQ (MELS, 2008), ces trois composantes de la compétence dialogique se manifestent au sein des deux dimensions interactives que comporte cette dernière, soit : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres (MELS, 2008). En ce qui a trait au débat, il nécessite effectivement, dans la phase préparatoire notamment, de réfléchir sur ses perceptions, préférences, valeurs, connaissances antérieures, puis, dans la phase d'échanges, de construire et d'exprimer différents points de vue.

1.2.2 Activité de débat pour développer des CT et la citoyenneté

Par ailleurs, si l'activité du débat permet, au même titre que les six autres, de développer la compétence sur le dialogue, elle permet également indirectement de développer trois compétences transversales ciblées dans le PFEQ. Elle aide effectivement à développer sa capacité de communiquer de façon appropriée par le recours à divers modes de communication et à une gestion adéquate de la communication, notamment. Le débat permet également d'exercer son jugement critique, notamment par la capacité à justifier son point de vue et à nuancer son opinion sur des sujets complexes. Enfin, l'activité de débat rend aussi possible la mise en œuvre de sa capacité à coopérer en manifestant des attitudes de respect et d'ouverture envers les autres. (MELS, 2008).

Par ailleurs, le PFEQ cible cinq Domaines généraux de formation (DGF) par lesquels les compétences des différentes disciplines du secondaire pourront se déployer. Or, l'activité de débat est l'un des axes à travers lesquels l'élève peut développer l'un de ces cinq domaines, soit celui portant sur le vivre-ensemble et la citoyenneté. En effet,

le recours au débat et à l'argumentation est l'une des occasions de manifester de l'engagement, de la coopération et de la solidarité (MELS, 2008). Selon Beaufort et al. (2016), sa pratique en classe permet le développement de compétences transversales comme l'exercice de la pensée critique, de même que l'éducation à la responsabilité et le développement de compétences psychosociales.

Il convient à ce stade de présenter l'intérêt que représentent les questions suscitant de la controverse dans l'activité de débat qui m'intéresse.

1.2.3 Intérêt des questions suscitant de la controverse dans le débat

Les questions suscitant de la controverse se rapprochent du concept de questions vives recensé dans la littérature. Comme le soulignent Beaufort et al. (2016), les débats portant sur des questions vives peuvent être chargés émotionnellement. Les questions vives sont des questions qui font l'objet de controverse auprès des spécialistes et d'autres acteurs impliqués. Elles provoquent des débats dans la société, sont discutées dans les médias et remettent en question des systèmes de représentation, de références et de valeurs (Simonneaux, 2008). Certains auteurs, dont Hirsch, Audet et Turcotte (2015), parlent plutôt de thèmes sensibles et précisent que les savoirs non stabilisés touchent les valeurs et les croyances des élèves et peuvent ainsi provoquer des réactions émotionnelles en classe, suscitant de l'emportement, des écarts de conduite ou de langage, par exemple. Ces comportements peuvent mettre à l'épreuve une gestion de la classe lors des échanges.

Toutefois, il serait possible d'en faire des occasions d'apprentissage. En effet, selon Beaufort et al. (2016), les émotions doivent être prises en compte et nommées dans un débat. Cela permet aux élèves de s'en distancier et de mieux les gérer. Ce faisant, ils développent des compétences psychosociales, ce qui participe à leur éducation à la

responsabilité (Hadège, 2014, cité dans Beaufort et al., 2016). Faire cet apprentissage m'apparaît essentiel pour respecter les visées d'éducation à la citoyenneté du PFEQ.

Le fait d'aborder des questions suscitant ainsi de la controverse peut favoriser l'expression des émotions. Il faut donc s'assurer d'aménager en classe un espace qui permet à chacun de les exprimer et d'entendre les points de vue des autres (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015). Aussi, il serait intéressant d'observer si le fait que les élèves déterminent eux-mêmes les règles à respecter lors du débat permet d'établir et de maintenir le contexte respectueux et constructif recherché (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015), en favorisant la gestion des émotions, réduisant les comportements perturbateurs et facilitant ainsi la gestion de classe.

1.3 Gestion de classe lors d'une activité de débat

Trop souvent réduite aux concepts d'obéissance ou de gestion des écarts de conduite, la gestion de classe est mal comprise par plusieurs enseignants (Gaudreau, 2017). Cette auteure, comme plusieurs autres, souligne que la gestion de classe est plutôt « partie prenante » de tout ce qui se déroule en classe. Elle concerne tout ce qui doit être fait par les enseignants et les élèves pour favoriser l'engagement et la coopération, de même que l'établissement d'un climat propice à l'apprentissage. Plus précisément, Gaudreau définit la gestion de classe comme ce qui « réfère à l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (2017, p.7). De plus, les comportements adaptés permettant le bon fonctionnement du groupe sont des compétences sociales figurant dans les compétences transversales du PFEQ (Archambault et Chouinard, 2016). La gestion de classe se présente comme un des objets centraux d'étude dans le cadre de mon essai,

car réaliser une activité de débat implique une mobilisation de savoir-agir liés à la compétence 6 de la part de l'enseignant, qui nécessite de planifier, d'organiser et de superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (Gouvernement du Québec, 2001).

1.3.1 Établissement de règles pour une gestion de classe participative

L'enseignante doit être en mesure de gérer la dynamique de sa classe, notamment en établissant des règles (Gaudreau, 2017 et Archambault et Chouinard, 2016). En effet, celles-ci sont nécessaires pour permettre un climat propice aux apprentissages et au sentiment de sécurité des élèves dans leur groupe (Gaudreau, 2017 et Archambault et Chouinard, 2016). De plus, l'une des composantes de cette compétence 6 stipule que l'enseignante doit faire participer les élèves à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.

1.3.2 Bienfaits et nécessité des règles

Plusieurs auteurs soulignent la nécessité d'établir clairement des règles en classe. « Une classe étant constituée d'un groupe d'élèves rassemblés dans un espace restreint pendant des périodes relativement longues, les comportements interindividuels et l'exécution des tâches doivent être encadrés par des règles et des procédures » (Archambault et Chouinard, 2016, p. 56). Celles-ci instaurent des limites et un ordre dans le groupe qui favorisent le sentiment de sécurité (Lanaris, 2014 et Wong et Wong, 2009, cités dans Gaudreau, 2017) chez les élèves et le développement d'un sentiment d'appartenance (Lanaris, 2014). L'instauration de règles claires diminuerait les écarts de conduite de 28% (Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D., 2003), aurait des bienfaits sur les apprentissages, diminuerait le nombre d'interruptions et offrirait un contexte stable et prévisible qui faciliterait le traitement de l'information complexe (Archambault et Chouinard, 2016). Enfin, Woolfolk Hoy et Weinstein, (cités dans

Gaudreau, 2017) relèvent que les élèves apprécient la présence de règles rationnelles. Klem et Connel, (2004) précisent qu'ils ont besoin de savoir ce qu'on attend d'eux, de connaître les conséquences liées à leur non-respect. Matsumura, Slater et Crosson (2008) soulignent que les règles favorisent le développement de relations positives et la participation des élèves du secondaire en classe. Enfin, Jacquié (cité dans Lanaris, 2014) précise qu'*a contrario*, « l'absence de règles pour un jeune, c'est la menace à tout moment de débordements, d'excitation » (p. 169).

1.3.3 Approche démocratique en gestion de classe

Comme le préconisent ces auteurs, il est donc nécessaire que les enseignants mettent en place des règles pour gérer leur classe. Si, de manière générale, l'approche démocratique en gestion de classe est recommandée dans les écrits sur le sujet (Lanaris (2014), Gaudreau (2017), Archambault et Chouinard (2016)), plusieurs enseignants font une gestion de classe autoritaire, même s'ils jugent la gestion démocratique plus souhaitable et bénéfique (Gruffat, 2014). Or, l'autorité exercée de manière autocratique, où l'enseignant fixe seul les règles de gestion de classe, n'amène pas l'élève à développer son autonomie, au contraire : « Les élèves, habitués à obéir, ne développent pas leur sens de l'autonomie, hésitent à assumer des responsabilités et se conforment aux normes établies pour ne pas déplaire » (Lanaris, 2014, p. 169). Ainsi, si l'élève se soumet à cette autorité et aux règles ainsi fixées, ce n'est non pas parce qu'il comprend leur sens et leurs motifs, ce qui est bénéfique, selon Gaudreau, 2017, mais simplement pour ne pas déplaire à l'enseignant. Il entretient ainsi un rapport de dépendance envers ce dernier au lieu de développer son autonomie. De plus, chez les élèves ayant des troubles de comportement, ce type d'exercice de l'autorité exacerbera leurs comportements perturbateurs (Lanaris, 2014).

D'ailleurs, Éthier et Lefrançois (2007) soulignent que l'encadrement démocratique serait le plus efficace pour développer l'autonomie et la responsabilisation chez les

élèves, notamment dans le cadre du PFEQ en raison des visées de formation à la citoyenneté. Cette démarche permet un développement intégral de l'élève : « Le rôle de l'enseignant est de faciliter le développement intellectuel, social, affectif et physique des élèves et de les amener à assumer la responsabilité de leurs actes. Or, seul un enseignant qui exerce son autorité de façon coopérative (synonyme de démocratique) remplira pleinement ce rôle. » (Porter, 2000, cité dans Lanaris, 2014, p. 169).

Par ailleurs, certains chercheurs ont noté que l'approche démocratique en gestion de classe assure aux élèves une meilleure compréhension des motifs justifiant les règles et favorise l'engagement des élèves (Gaudreau, 2017). L'approche démocratique entraînerait un effet positif sur leur motivation, leur attitude, leur collaboration, leur investissement, leur créativité et leur sentiment de satisfaction (Hashimoto et Fukuda, 2011).

De même, Archambault et Chouinard (2016) soulignent que la participation des élèves à l'élaboration des règles « respecte l'esprit du PFEQ et s'inscrit parfaitement dans la logique du développement des compétences transversales, comme exploiter l'information recueillie pour prendre une décision, résoudre des problèmes qui se poseraient au groupe classe et mettre en œuvre sa pensée critique, surtout quant au sens à donner aux règles. » (p. 71). Ces auteurs soulignent également que les comportements adaptés assurent le bon fonctionnement du groupe et sont, ainsi développés, en réalité des compétences de nature sociale se retrouvant également, pour la plupart, dans les compétences transversales (sociales et communicationnelles) du PFEQ.

1.3.4 Établissement démocratique des règles pour encadrer une activité de débat

Selon le programme d'ECR (MELS, 2008), l'établissement et le respect de règles de fonctionnement figurent parmi les conditions favorisant le dialogue. En effet, ce dernier fournit des indications pédagogiques pour le développement de la compétence sur la

pratique du dialogue. L'enseignant doit notamment amener les élèves à évaluer et à mettre en place des conditions favorables au dialogue. De même, dans les éléments de contenu du programme, parmi les pistes proposées pour favoriser le dialogue figure en tout premier lieu celle consistant à établir et à respecter des règles de fonctionnement. Les écrits recensés amènent à penser que l'approche démocratique d'établissement des règles pourrait être bénéfique dans le cadre d'un débat pour limiter les problèmes de comportements. En effet, Delaunay (2004) soutient que le besoin d'appartenance des élèves réduit les problèmes de discipline en classe lorsque les élèves participent au choix des règlements.

De même, le programme d'ECR (MELS, 2008) souligne que la compétence visant à développer la pratique du dialogue en ECR a des liens avec le DGF Vivre-ensemble et citoyenneté, comme mentionné précédemment. Or, l'intention éducative de ce DGF est en phase avec l'établissement démocratique de règles, puisque son but est d'amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe, notamment au moyen du dialogue qui prend en compte la diversité. Discuter des règles qui encadreront un débat devient en soi un exercice démocratique préconisé.

De plus, le PFEQ (MELS, 2008), toujours dans la section portant sur le Domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté, précise que les élèves doivent explorer, en classe comme dans l'école, des facettes de la citoyenneté à travers différentes activités, notamment en s'impliquant activement dans les décisions qui les concernent et par la résolution collective de problèmes. Établir un processus démocratique d'élaboration des règles est l'une des façons de développer le vivre-ensemble et la citoyenneté chez les élèves, selon PFEQ (MELS, 2008). On dit également que l'on peut amener les élèves à contribuer à la culture de la paix en les amenant à réfléchir sur le respect des ententes ou des contrats.

Par ailleurs, la pratique comme telle du débat sur des enjeux de société est aussi encouragée par le PFEQ (MELS, 2008) pour favoriser l'exercice de la citoyenneté, tout comme, encore une fois, la prise de décision de manière solidaire et dans le respect des droits collectifs et individuels. Le programme précise ceci : « L'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent, la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, les débats sur des questions porteuses d'enjeux variés ainsi que la prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs sont autant de situations qui se prêtent à l'exercice de la citoyenneté. » (MELS, 2008, p. 29).

On peut donc conclure que, d'une part, le PFEQ (MELS, 2008) prône ainsi l'implication des élèves dans les décisions liées à l'établissement des règles à respecter en classe, notamment lors d'un débat. D'autre part, que les activités de dialogue de type débat sont en soi encouragées par le PFEQ (MELS, 2008) pour favoriser le vivre-ensemble. Amener les élèves à établir eux-mêmes les règles à respecter lors d'un débat correspond ainsi à cette double visée.

Pour terminer la justification du choix de faire porter mon intervention sur l'établissement démocratique des règles encadrant les interactions dans un débat sur une question suscitant de la controverse en éthique, il importe de mentionner de surcroît qu'une recension sommaire des écrits n'a pas permis de faire ressortir d'études sur l'adoption de cette approche dans le cadre d'un débat en classe.

1.4 Synthèse et objectif d'intervention

Mon intérêt de départ et les observations effectuées dans ma pratique m'ont amenée à réfléchir sur la gestion de classe dans le cadre d'une activité de débat afin d'arriver à mieux encadrer les comportements qui compromettent le dialogue. Considérant que,

l'activité de débat est pertinente pour réfléchir sur des questions éthiques, que cette activité est susceptible d'entraîner des interactions vives et des débordements, que le débat permet de développer la compétence dialogique en ECR, de même que le développement de compétences transversales s'inscrivant dans le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté du PFEQ, et qu'on y prescrive également la participation démocratique à l'établissement des règles de classe, que les écrits mettent en évidence que l'instauration de règles est nécessaire en classe et que leur établissement de manière démocratique permet le développement intégral de l'élève, que cela touche à la compétence professionnelle en gestion de classe à développer chez l'enseignant, que les écrits recensés n'apportent pas d'informations suffisantes sur l'adoption de cette approche dans le cadre d'une activité de débat en classe, il apparaît pertinent de définir mon objectif général comme suit : décrire de quelle manière l'établissement démocratique des règles influe sur la gestion des interactions dans une activité de type débat en ECR.

À ce stade, il se révèle nécessaire de définir et d'étayer certains concepts en jeu dans le cadre conceptuel.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Il a été mentionné dans la problématique que l'intervention porte sur l'incidence de l'établissement démocratique des règles sur les interactions dans une activité de type débat sur une question suscitant de la controverse en éthique. Dans ce chapitre, je présente certains concepts liés aux objets d'étude en vue de déterminer plus précisément les objectifs de l'intervention.

La première section porte sur la notion de débat en éthique et sur les approches socioconstructiviste et cognitives qui la sous-tendent. J'y aborde également la nature du cadre des interactions qu'il convient de définir et les phases de déroulement du débat, en m'attardant plus précisément sur la phase préparatoire.

Dans la deuxième section, porte sur l'établissement des règles dans un débat. J'y définis certains concepts au cœur de mon intervention. J'y décris également le type de comportements et de règles favorisant le déroulement d'un débat en éthique sur une question suscitant de la controverse et le type de comportements qui peuvent y nuire. Ces éléments permettent notamment de cibler des critères pour l'élaboration d'outils d'observation dans le chapitre consacré à la méthodologie.

La troisième section porte sur la façon de procéder pour établir des règles démocratiquement dans une activité de débat. Je m'intéresse d'abord au changement de posture quant à l'exercice de l'autorité par l'enseignante. Je présente ensuite les procédures nécessaires à l'établissement des règles de classe de manière démocratique. Cela me permet de proposer, en toute fin de section, une adaptation de ce processus au cadre d'une activité de débat sur une question suscitant de la controverse.

Enfin, la quatrième et dernière section du cadre conceptuel porte sur les objectifs plus spécifiques de l'intervention.

2.1 Notion de débat

Comme mentionné à la section 1.2 de la problématique, le débat est l'une des sept formes de pratique du dialogue permettant de développer la compétence dialogique. Le débat se définit comme un échange encadré entre plusieurs personnes qui ont des avis controversés sur un sujet donné (MELS, 2008).

Puisque le développement de la compétence dialogique doit servir les deux finalités du programme d'ECR (MELS, 2008), soit la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, la structure et la fonction du débat doivent également respecter ces deux finalités. Pour ce faire, l'activité de débat doit d'abord être conçue comme s'inscrivant dans une conception socioconstructiviste et constructiviste de l'apprentissage.

2.1.1 Débat en éthique et approches cognitiviste et socioconstructiviste du PFEQ

La visée de l'activité de débat en éthique est d'amener les élèves à examiner les valeurs et les normes sur lesquelles se fondent les conduites humaines dans le but de favoriser le développement de leur jugement critique. « La pratique du dialogue favorise aussi, par l'échange d'idées qu'il génère, la clarification de la pensée sur des questions éthiques » (MELS, 2008, p.25). Le débat doit donc permettre de développer des composantes de la compétence à pratiquer le dialogue, soit organiser sa pensée, interagir avec les autres et élaborer un point de vue étayé (MELS, 2008).

Selon le PFEQ (MELS, 2008), la pratique du dialogue en ECR comporte deux dimensions, soit la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres. Dans sa première dimension, elle nécessite un exercice de métacognition afin de s'interroger sur ses préjugés, attitudes, préférences (MELS, 2008) face à la question à débattre. Elle s'inscrit ainsi dans l'approche cognitiviste de l'apprentissage, qui s'intéresse principalement à la façon dont les élèves se représentent leurs connaissances. Cette dimension métacognitive de la compétence dialogique influence le choix de la forme de débat présenté à la section 1.2. La structure de débat préconisée doit en effet favoriser des prises de position authentiques (et non déterminées par l'enseignante) et l'expression authentique des points de vue, conditions nécessaires pour l'accomplissement d'un réel exercice de métacognition par l'élève. En effet, en s'exprimant de manière authentique sur une question suscitant de la controverse, l'élève est plus à même de prendre conscience des pensées et émotions qui peuvent surgir en lui. Cette délibération intérieure l'outille ainsi pour le développement de la première composante de la compétence dialogique du programme d'ECR, qui demande à l'élève de savoir « organiser sa pensée », composante importante lorsqu'il s'agit de débat sur des questions suscitant de la controverse en éthique, comme il sera expliqué plus loin.

Le débat s'inscrit également dans une approche socioconstructiviste, puisque les connaissances de chacun sur une question donnée doivent se construire avec celles des autres lors d'échanges sur un sujet controversé, en visant toujours la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, les deux finalités du programme d'ECR, comme mentionné précédemment. De plus, Fontani (2006) souligne que cet apprentissage effectué avec les autres reflète mieux les situations de vie réelles. Cette auteure relève que l'école privilégie la connaissance individuelle, alors que, à l'extérieur de l'école, l'apprentissage est fortement imbriqué dans un environnement social. Ainsi, pour Fontani (2006), le débat, comme activité permettant à l'élève d'apprendre dans des situations interactives, permet à l'élève de construire des

connaissances et un savoir penser utile au contexte sociétal dans lequel il évoluera. Il en est de même pour Dupont et Panissal (2015), qui estiment que le débat permet de fonder l'intercompréhension et le consensus. Leroux (2010) résume, quant à lui, l'importance du respect de la dimension interactive du dialogue. Il affirme que « (...) les connaissances continuent de se construire dans la rencontre et l'échange ». « Si vous discutez pour annuler l'autre, il n'y aura aucune fécondité » (Leroux, 2010, p.193). Il faut donc reconnaître l'autre dans tout dialogue, puis tenter avec lui de construire un discours visant le bien commun, selon les principes de justice (Leroux, 2010).

Il convient donc à ce stade de déterminer la nature du cadre des interactions et le déroulement du débat qui permettront de respecter ces objectifs du PFEQ.

2.1.2 Nature du cadre des interactions dans le débat

Différents points de vue s'opposent quant au degré de structure qu'il convient de donner au débat. Rousseau (2006) souligne qu'il se doit absolument d'être structuré, qu'il ne s'agit donc pas simplement pour l'enseignante de lancer en classe un sujet de controverse et de s'enquérir de l'opinion de chacun. Simonneaux (2006) précise de même qu'un débat n'est pas un moment d'échanges improvisé en réponse aux questions d'élèves si l'on espère une construction des savoirs tel que cité plus haut.

Toutefois, le débat structuré de type préplanifié fait l'objet de critiques chez certains auteurs, dont Fasel Lauzon, Pochon-Berger et Pekarek Doehler (2008). Dans le débat préplanifié, comme le présente Rousseau (2006), l'enseignante détermine une question, désigne les équipes qui devront défendre les positions possibles selon une approche dichotomique (Pour ou contre? Théorie A ou théorie B?), attribue des périodes d'intervention à chaque équipe, avec exposition de l'argumentation en première ronde, puis réfutation en deuxième ronde et débat en dernière ronde. Or, Fasel Lauzon et al.

(2008) estiment que la définition ferme du cadre de l'interaction des débats préplanifiés entraîne un faible engagement des élèves dans l'échange, tant sur le plan des contenus que sur celui de la dynamique interactive. De même, lors de désaccords entre les pairs, au lieu de s'adresser les uns aux autres, les élèves s'adressent à l'enseignante, ce qui ne respecte pas la dimension interactive que doit avoir la pratique du dialogue en ECR, comme expliqué plus haut. Certains arguments sont de plus redondants. À l'opposé, lorsque les élèves débattent de manière spontanée, en argumentant leurs points de vue authentiques, les enchaînements des tours de parole sont plus rapides, deviennent plus longs, plus soutenus, et l'enchaînement binaire des positions disparaît au profit de nuances, d'explications, de justifications, de clarifications et d'exemplifications. Les élèves font eux-mêmes avancer la réflexion en « participant à la structuration argumentative (...) et au maniement d'une dynamique interactive » (Fasel Lauzon et al., 2008, p.50), ce qui respecte davantage la première et la deuxième dimension du dialogue, soit la connaissance de soi et la rencontre de l'autre, de même que l'approche socioconstructiviste du programme. En effet, la pensée s'organise et se structure alors dans l'échange avec l'autre, la confrontation des points de vue et la recherche d'arguments. Ces auteurs croient que, pour favoriser la pratique communicative, il faut assouplir le cadre des interactions des débats pour en faire un dispositif moins réglementé en évitant notamment de répartir les élèves en camps adverses selon des positions polarisées (pour ou contre).

Le cadre des interactions et la structure du débat doivent également permettre la diversité des points de vue. Selon divers auteurs, dont McAvoy et Hess (2013) et Hand et Linvinson (2012), la diversité des points de vue des élèves favorise en effet le dynamisme des échanges. Toutefois, selon Hand et Linvinson (2012), il est préférable d'éviter de créer une diversité artificielle en assignant des opinions aux élèves. Ces auteurs indiquent que le fait de permettre aux élèves d'exprimer leurs opinions de manière authentique générerait une discussion beaucoup plus intéressante et significative. En cas d'homogénéité des points de vue McAvoy et Hess (2013) indiquent qu'on peut

générer des échanges fructueux en amenant les élèves à questionner les points de vue auxquels ils ont adhéré sans nécessairement y réfléchir. Ils suggèrent de leur faire découvrir des opinions divergentes à partir de lectures d'auteurs respectés, de vidéos et d'invités (en classe). McAvoy et Hess (2013) rapportent que, ce faisant, certains élèves ont admis avoir pour la première fois considéré avec sérieux des opinions politiques opposées aux leurs et avoir trouvé cela stimulant.

Ces précisions sur la question de la diversité, de la vivacité des échanges et celle de l'importance de l'authenticité des points de vue exprimés par les élèves, de même que sur les limites qu'entraîne un encadrement trop ferme des interactions orienteront le choix du cadre des interactions du débat. Puisqu'il est nécessaire, dans le contexte de mon intervention portant sur l'établissement démocratique des règles encadrant les interactions lors d'un débat, de susciter des échanges entre les élèves afin de pouvoir observer si ceux-ci respectent les règles qu'ils se sont fixées, j'adopterai une forme de débat qui convient à ma problématique. Il convient de délaissier le débat préplanifié au profit d'un débat rendant possible des échanges plus libres, permettant aux élèves de réagir aux points de vue des autres, de défendre leurs véritables points de vue (pas de "pour" ou "contre" imposés). Les émotions seront plus passionnées (Hand et Linvinson, 2012), les échanges, plus nourris, et cela permet une prise en compte des deux dimensions du dialogue, soit la délibération intérieure nécessaire à la prise de conscience de ses idées, valeurs et préférences, et l'échange d'idées avec les autres.

Maintenant qu'a été établi le cadre des interactions qui convient au débat de mon intervention, il importe de préciser à quelle phase de déroulement du débat doit s'insérer l'intervention sur l'établissement démocratique des règles.

2.1.3 Phase préparatoire du débat

Les débats sont constitués de phases de préparation, de débat et de clôture d'activité. Il convient ici de m'intéresser principalement à l'explication de la phase préparatoire afin de déterminer s'il convient d'y intégrer l'étape d'établissement démocratique des règles du débat.

Choix d'un sujet

La première tâche pour préparer un débat consiste à trouver un sujet à controverses dans la matière vue ou à voir, où des conceptions s'opposent (Rousseau, 2006). Fontani (2006) note que l'enseignant, pour susciter la motivation des élèves, doit « choisir des sujets en fonction du contexte, avec des supports qui ont de l'intérêt pour l'élève (...), mais aussi des thèmes provenant de l'actualité ou des préoccupations des élèves » (p.181). Dans le cadre de mon intervention, le sujet du débat doit aussi concerner une question suscitant de la controverse, telle que définie à la section 1.3.1 de la problématique.

Préparation de l'enseignante

De même, avant d'aborder une question susceptible de provoquer des réactions fortes pouvant perturber les échanges lors d'un débat, il est nécessaire de se préparer à titre d'enseignante en prenant conscience de son propre positionnement, soit de ses idées préconçues, de ses émotions, de s'informer sur les arguments susceptibles d'émerger de manière à préparer son intervention et à faire des liens avec les autres éléments du programme (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015). Fontani (2006) souligne que cette distanciation permet à l'enseignante de faire preuve d'une « relative » neutralité qui permet la mise en place de stratégies didactiques optimales.

Préparation au débat

C'est à cette étape que sont expliqués aux élèves les concepts, les repères et valeurs liées à la question entourant le débat en éthique. Plusieurs auteurs, dont Hand et Levinson (2011) et Fournier-Sylvester (2013), conseillent de permettre aux élèves de s'approprier les concepts en jeu avant le débat sur une question suscitant de la controverse. J'y reviendrai dans le chapitre consacré à la méthodologie.

Établissement des règles régissant les interactions lors du débat

Fournier-Sylvester (2013) souligne qu'il faut, avant de commencer un débat, formuler les consignes clairement et définir les règles du jeu pour prévenir les débordements lors des échanges. Dans mon intervention, cette étape doit être réalisée par les élèves. J'explique, à la section 2.3.3 du présent chapitre, les balises encadrant ce processus.

Ainsi, c'est dans la phase préparatoire qu'il convient de présenter ce processus qui mènera à l'établissement démocratique des règles.

Pour terminer, mentionnons brièvement que la deuxième phase de déroulement du débat est constituée par le débat comme tel, où les élèves expriment leur point de vue au groupe, échantent, et argumentent, tout en respectant les règles fixées (Rousseau, 2006, et Beaufort et *al.*, 2016). Quant à elle, la dernière phase est celle de la clôture du débat, où l'enseignant revient sur les points forts et faibles de chaque point de vue, sans trancher, comme le proposent Burelle et Hirsch (2018).

Il se révèle maintenant nécessaire de se pencher sur l'établissement des règles dans un débat, dans un premier temps, puis sur la façon de les établir de manière démocratique, dans un deuxième temps.

2.2 Établissement des règles dans un débat

Cette section porte sur les éléments qui permettront de baliser l'établissement de règles dans le cadre d'un débat sur une question suscitant de la controverse en éthique. Elle comprend des définitions de termes, le type de comportements favorisant le dialogue dans le PFEQ, de même que ceux y nuisant, le type de règles attendu dans un débat et, enfin, celui attendu dans un débat portant spécifiquement sur une question suscitant de la controverse.

2.2.1 Définitions des termes « règle », « procédure » et « comportement »

Puisque mon intervention porte sur l'établissement démocratique des règles, il importe de définir ce concept. Selon Archambault et Chouinard (2016), les règles indiquent ce qui peut et doit se faire, de même que ce qui est interdit. Les règles sont donc à distinguer des procédures, qui indiquent la façon de faire les choses. (Archambault et Chouinard, 2016). Les règles sont des « principes organisateurs » dont découlent les comportements, les procédures qu'on veut voir adopter. Elles sont générales, alors que les comportements, eux, sont particuliers. Ainsi, le fait de « parler à son tour » ou « d'écouter l'élève qui parle » sont des comportements qui visent à manifester la règle « se respecter et respecter les autres ». (Archambault et Chouinard, 2016, p.68).

2.2.2 Types de comportements favorisant le dialogue dans le PFEQ

Le programme d'ECR (MELS, 2008) décrit d'entrée de jeu le climat de la classe qui doit prévaloir pour permettre le dialogue. Puisque les élèves doivent développer leur capacité à questionner, à se montrer ouverts, à écouter, à mettre en commun leurs idées, perceptions et sentiments, puis à développer leurs points de vue, le climat de la classe

doit « permettre à chacun d'exprimer ce qu'il pense, d'accueillir les propos de l'autre et d'interroger certains points de vue » (MELS, 2008 p.12). On mentionne aussi que les élèves, dans leurs interactions verbales et non verbales, doivent s'exercer à écouter l'autre de manière attentive. Ils doivent également exprimer leurs valeurs et leurs convictions avec clarté et dans le respect de l'autre.

2.2.3 Types de comportements favorisant le débat dans le PFEQ

Certains éléments de la composante dialogique « Interagir avec les autres » permettent également de cerner les comportements attendus dans le cadre d'un débat. On précise notamment que l'élève doit « prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite (en lui), rechercher des conditions favorables au dialogue, de même qu'exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres » (MELS, 2008, p. 27). Quant aux contenus à maîtriser pour manifester cette compétence, on précise que l'enseignant doit amener les élèves à mettre en place les conditions favorables au dialogue par l'établissement et le respect de règles de fonctionnement. Viennent ensuite d'autres éléments relatifs aux attitudes et aux comportements à adopter, dont l'expression correcte de ses idées et sentiments, l'écoute attentive de l'autre pour arriver à décoder le sens de ses propos, le devoir de s'assurer de la compréhension des idées émises par les autres, l'ouverture et le respect face à ce qui est exprimé, l'attention qui doit être portée à ses manifestations non verbales et à celles des autres, la capacité de se soucier de l'autre, de prendre en considération ses perceptions, sentiments et idées, le tout en gardant en tête que le dialogue doit s'inscrire dans des visées de poursuite du bien commun et de reconnaissance de l'autre. (MELS, 2008).

2.2.4 Types de règles et de comportements attendus des élèves pour aborder les sujets suscitant de la controverse en classe

Pour traiter des sujets suscitant de la controverse et des émotions avec les élèves, Hirsch, Audet et Turcotte (2015) suggèrent d'inviter ces derniers à organiser leur pensée avant d'intervenir (car il peut être difficile d'attendre son tour de parole et de ne pas interrompre quelqu'un) pour les amener à exprimer leurs émotions et à porter un regard plus réfléchi sur le sujet en insistant sur le fait que ce n'est pas parce que leur émotion est légitime qu'ils ont raison. Hand et Levinson (2011) mentionnent également que la sincérité, la liberté, l'égalité et le respect, notamment, doivent constituer les bases de la discussion.

2.2.5 Types de règles pour encadrer un débat sur une question suscitant de la controverse

Pour encadrer spécifiquement une activité de débat sur une question suscitant de la controverse, Oxfam (2006), cité dans Fournier-Sylvester (2013), suggère quelques règles comme : ne pas interrompre, être respectueux, cibler les idées, pas les gens (pas d'attaques personnelles), appuyer ses opinions sur des motifs (arguments), utiliser un langage approprié et reformuler le point de vue de l'autre avant d'y répondre.

2.2.6 Types de comportements perturbateurs en classe

Quant aux types de comportements perturbateurs en classe, Lacroix et Potvin (2009) les définissent comme des comportements inadéquats qui sont manifestés soit lorsque l'élève perturbe le climat de classe, soit parce qu'il refuse de travailler. Ces deux auteurs décrivent ainsi les comportements perturbateurs : « être agité, contester, provoquer un autre élève, remettre en question l'enseignant, faire preuve de vulgarité,

manquer de respect envers l'adulte et les pairs, se présenter en retard, etc. Un élève peut manifester son refus de travailler par des comportements tels que : ne pas répondre à l'enseignant, refuser de travailler lors d'un travail individuel ou d'équipe, refuser d'aller écrire au tableau, ne pas compléter un examen, ne pas apporter son matériel en classe, etc. » (Lacroix et Potvin, 2009, p. 3)

Il convient d'ajouter à cela, dans le cadre d'échanges sur des thèmes suscitant de la controverse, la difficulté à attendre son tour de parole, à gérer ses émotions de même qu'à écouter et à prendre en compte le point de vue de l'autre (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015). À partir de mon expérience personnelle, j'ajouterais les risques d'emportement et les échanges vifs évoluant en dyades, de même que la difficulté pour certains élèves peut-être plus introvertis à prendre la parole dans cette agitation.

Ces éléments serviront de référence pour amener les élèves à déterminer les règles à respecter pendant le débat, de même que pour élaborer les outils d'observation, qui sont présentés dans la méthodologie.

Enfin, puisque je m'intéresse à l'établissement de ces règles non pas par l'enseignante mais par les élèves, il convient maintenant de me pencher sur la démocratisation de ce processus.

2.3 Établissement démocratique des règles de gestion de classe

Je tente, dans cette section, de définir les étapes qui permettent d'établir démocratiquement les règles de gestion de classe, pour ensuite présenter une façon d'adapter ce processus au contexte spécifique d'une activité de débat.

2.3.1 Exercice démocratique de l'autorité par l'enseignante

La toute première étape qui doit être franchie pour fixer démocratiquement des règles de classe est un exercice de prise de conscience effectué par l'enseignante elle-même (Lanaris, 2014). Pour exercer son autorité démocratiquement, l'enseignant doit d'abord prendre conscience de sa posture. En effet, selon Artaud (1989, cité dans Lanaris, 2014), un enseignant peut exercer son autorité de trois façons : autoritaire, permissive et démocratique. Or, pour adopter un style démocratique, il doit exercer son autorité de manière non directive, se situant au-delà de l'opposition entre l'autoritarisme et le laisser-aller. D'avis que les règles sont nécessaires au bon fonctionnement d'un groupe, mais se posant également des questions sur le sens de ces normes et sur la façon dont elles sont perçues par les élèves, l'enseignant adhérant au style démocratique exercera son pouvoir sans chercher à contrôler les autres (Lanaris, 2014). « L'enseignant démocratique ne renonce pas à ses responsabilités. Il exerce une autorité juste, sans en abuser; il est compréhensible et compréhensif. Cette autorité n'est pas arbitraire, il s'agit d'un 'pouvoir légitimé'. » (Maulini, 2003, cité dans Lanaris, 2014, p.167). Le MELS (2008) prescrit la même chose dans le PFEQ, puisqu'il souligne qu'en ECR l'enseignant est un accompagnateur et un guide pour les élèves, et ce, tant dans leurs réflexions que dans la pratique du dialogue.

L'enseignant-guide n'impose donc pas de solution. Il amène plutôt l'élève à en chercher et à manifester des comportements qui seraient acceptables (Lanaris, 2014). L'enseignant démocratique impose des limites dans le respect des élèves. Comme mentionné dans la problématique, parce qu'ils sont impliqués dans les décisions, les élèves développeraient un sentiment d'appartenance et tâcheraient de maintenir un climat de classe agréable (Lanaris, 2014).

2.3.2 Critères et procédures pour établir un climat démocratique

Faut-il le rappeler, pour instaurer un climat démocratique, les élèves doivent absolument participer aux processus décisionnels. Ils sont partie prenante de l'ordre et y adhèrent volontairement (Lanaris, 2014). Toutefois, pour que cela fonctionne, il est impératif que les attentes et les intentions soient exposées clairement (Lanaris, 2014). Il doit être clair pour le groupe que les règles doivent refléter le comportement que l'on attend de l'autre (et de soi) pour permettre les apprentissages et la vie en groupe (Lanaris, 2014).

Ainsi, pour l'établissement démocratique des règles, Gaudreau (2017), Archambault et Chouinard (2016), de même que Lanaris (2014) s'accordent pour affirmer qu'il faut questionner les élèves sur les comportements à adopter.

De même, dans ses directives, l'enseignant doit amener les élèves à décider des conséquences à la suite du non-respect des règles et les informer que ces conséquences doivent être logiques, avoir des visées de réparation et permettre à l'élève d'apprendre (Lanaris, 2014).

Wolfgang (2005, cité dans Gaudreau, 2017), de même qu'Archambault et Chouinard (2016) précisent que les règles doivent aussi référer à des comportements observables plutôt qu'à des jugements, être peu nombreuses et être affichées.

De plus, Gaudreau (2017) précise que les comportements attendus doivent aussi être enseignés. « L'enseignant transmet parfois une consigne claire, mais les élèves ne savent pas comment produire le comportement dans le contexte précis où il est attendu. Plus les élèves savent quoi faire, comment le faire, quand le faire et pourquoi le faire, plus ils adoptent les comportements demandés. À cet égard, l'enseignement explicite

des comportements attendus se révèle le meilleur moyen d'atteindre cet objectif.» (Gaudreau, 2017, p. 69).

Maintenant qu'ont été définies les procédures pour l'établissement démocratique des règles de classe, il se révèle pertinent d'examiner de quelle manière elles peuvent être appliquées à l'établissement des règles régissant les interactions pendant une activité de débat.

2.3.3 Établissement démocratique des règles encadrant un débat

Comme mentionné plus haut, plusieurs auteurs, dont Hirsch, Audet et Turcotte (2015) et Fournier-Sylvester (2013), soulignent qu'il importe de spécifier les règles dans le cadre d'un débat sur une question suscitant de la controverse.

Certaines techniques utilisées pour guider les discussions sur l'établissement de règles de gestion de classe avec les élèves pourraient être utilisées dans le cadre de mon intervention, dont le type de questions que propose Gaudreau (2017). L'auteure suggère de poser aux élèves les questions suivantes sur les comportements qu'ils estiment nécessaires à l'établissement d'un climat favorable à leurs apprentissages et où chacun se sent bien : « Selon vous, quels comportements devons-nous adopter pour réussir ce cours? Quels comportements diminuent nos chances de réussir? Quelles limites devrions-nous établir afin de nous assurer que tout le monde se sente bien? » (Gaudreau, 2017, p. 62). De même, en se référant à la compétence dialogique du programme (MELS, 2008), on pourrait aussi s'inspirer de questions portant sur la recherche de conditions favorables au dialogue et de pistes pour favoriser le déroulement du débat.

En appliquant les méthodes proposées par Gaudreau (2017) à l'établissement des règles régissant les interactions dans un débat, cette discussion pourrait donc commencer par le fait de demander aux élèves ce que ça prend pour avoir un débat fructueux et inspirant dans un cadre sécuritaire. Il serait possible de leur demander, par exemple : « Quels sont les comportements et attitudes qui favorisent le déroulement d'un débat? »

Il serait également intéressant de procéder *a contrario* en demandant aux élèves ce qu'ils n'aiment pas à propos des interactions dans une activité de débat. Les procédés *a contrario* sont en effet utilisés dans plusieurs approches pour inciter au dialogue sur des sujets délicats (Desaulniers et Jutras, 2016; St-Vincent, 2015). Ils permettent, dans le cadre de mon intervention, d'établir ce que les élèves souhaitent comme conditions favorables au dialogue dans un débat.

Enfin, l'enseignante pourrait aussi guider les élèves pour les amener à réfléchir sur les règles régissant les interactions, en leur demandant, par exemple : « Quelles seront les procédures pour demander la parole? Un élève à la fois? Quel est le ton de voix adéquat? Quel est le temps de parole alloué? Peut-on interrompre quelqu'un? Comment favoriser la participation au débat? Que faire en cas de bavardage et lors de conversations entre élèves? » (Archambault et Chouinard, 2009).

De ces questionnements pourraient émerger des règles encadrant les interactions lors du débat.

Par la suite, il serait également possible de s'inspirer de la procédure proposée par Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016) pour enseigner les comportements attendus dans un contexte donné, soit, dans mon cas, celui d'un débat. Ces auteurs suggèrent aux enseignants de transformer les valeurs ciblées en attentes comportementales dans le contexte où on veut les voir se manifester, donc, ici, dans un

débat. Dans le cadre de mon intervention, il s'agirait donc de demander aux élèves de déterminer qu'est-ce qu'être respectueux dans un débat, par exemple. Cette démarche pourrait également prendre la forme d'une brève modélisation des comportements favorisant l'écoute et l'ouverture à l'autre.

Cette section clôt la définition du cadre conceptuel de mon projet. Il importe maintenant de préciser les objectifs spécifiques de l'intervention.

2.4 Objectifs de l'intervention

Au terme de ce cadre conceptuel, les objectifs spécifiques de l'intervention se présentent comme suit :

Selon la perception de l'enseignante et des élèves, de quelle manière l'établissement démocratique des règles encadrant un débat sur une question suscitant de la controverse en éthique influe-t-il sur la gestion des interactions :

- 1) entre les élèves;
- 2) entre les élèves et l'enseignante.

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, j'expose la méthodologie qui m'a permis de décrire l'incidence de l'établissement démocratique des règles régissant les interactions dans un débat sur une question suscitant de la controverse en éthique.

Je présente d'abord les participants et le contexte de l'intervention, pour ensuite décrire l'intervention réalisée, puis les outils de collecte de données.

3.1 Contexte et participants

Ce projet a été réalisé dans le cadre du second et dernier stage de la maîtrise qualifiante en enseignement de l'ECR à l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'intervention s'est déroulée à l'automne 2019 dans un établissement d'enseignement privé de Laval, dans la grande région montréalaise. Ce collège accueille des élèves d'origine et de milieux diversifiés de la première à la cinquième secondaire. Puisque mon intervention concerne le comportement des élèves, il importe de souligner que cet établissement exige d'eux qu'ils se conforment à un code de vie imposant tout au long de leur parcours secondaire.

Deux groupes hétérogènes d'une trentaine d'élèves de quatrième secondaire du cours d'ECR ont participé à cette intervention. Celle-ci a été filmée et les élèves ont été avisés du motif pour lequel ces vidéos ont été enregistrées, soit uniquement pour fin d'analyse dans le cadre de l'actuel essai. Ils ont aussi été assurés que ces données seront détruites après sa rédaction. Ce n'est qu'après avoir obtenu leur consentement que l'intervention a été filmée.

3.2 Description de l'intervention

L'intervention sur laquelle porte cet essai s'est déroulée pendant environ 30 minutes, à l'intérieur d'une même période d'enseignement. Dans les deux groupes (A et B), les élèves ont été amenés à établir démocratiquement les règles encadrant les interactions dans le cadre de débats sur les accommodements raisonnables. Ce sujet a été choisi parce qu'il suscite de la controverse, remet en question les valeurs, soulève des débats dans les médias, dans la société et dans les milieux scolaires. De plus, l'enseignant associé chargé de m'accompagner pendant mon stage m'a aussi assurée de l'intérêt que susciterait ce sujet chez ses élèves. Toutefois, par contrainte de temps, les données recueillies ne portent que sur le premier débat, soit celui entourant le port de signes religieux au sein des autorités policières du pays.

Pour préparer les élèves aux débats, deux périodes de 75 minutes ont préalablement été consacrées au thème des accommodements raisonnables. La première période et demie portait sur l'enseignement et la discussion de notions et de cas entourant ce thème, dans une approche inspirée du magistral interactif. Cette approche permet d'aborder les thèmes sensibles¹ en sollicitant la participation des élèves lors de la présentation de notions abstraites ou complexes (Burelle et Hirsch, 2018), appuyées par des écrits leur permettant d'approfondir leur compréhension des concepts.

Les fondements légaux et théoriques des accommodements raisonnables, de même que des textes médiatiques ont ainsi permis d'amorcer une réflexion sur des questions sous-jacentes. Nous avons notamment discuté des questions comme : est-il juste de refuser

¹ Burelle et Hirsch (2018) définissent les thèmes sensibles comme des sujets qui sont complexes, qui touchent les valeurs et représentations sociales des élèves et enseignants et font l'objet de débats au sein de la société sans nécessairement jouir d'un consensus au sein de la communauté scientifique.

d'admettre une élève légèrement handicapée dans un établissement d'enseignement à vocation sportive? Doit-on l'accommoder? Ou bien : Un pâtissier peut-il refuser de vendre un gâteau de mariage à un couple homosexuel parce qu'il est opposé au mariage gai? Son refus serait-il justifiable s'il reposait sur ses croyances religieuses?

La seconde partie de la période précédant les débats a été consacrée à la discussion, en équipes de quatre élèves, de quatre cas d'accommodements raisonnables, dont celui sur le port des signes religieux. Fournier-Sylvester (2013) et Hand et Levinson (2011), suggèrent que cela favorise les interactions et les échanges lors du débat qui suivra et offre la possibilité aux élèves de tester leurs idées, avant de les présenter à l'ensemble de la classe lors du débat.

De même, pour rehausser la participation des élèves aux débats ultérieurs en groupe-classe et approfondir leur réflexion, je leur ai demandé de rédiger, au terme de cette discussion en équipe, une première réflexion individuellement sur chacun des quatre cas discutés, comme le suggère Fournier-Sylvester (2013). Cela les inciterait à y participer davantage et à réfléchir avant de prendre la parole.

Enfin, pour que l'activité de débat en groupe-classe soit instructive et permette le développement de compétences éthiques et dialogiques du PFEQ (MELS, 2008), notamment par la construction de connaissances et de points de vue étayés, j'ai précisé l'issue du débat, comme le préconise Simonneaux (2006). À l'instar de Rousseau (2006), qui demande aux apprenants une courte rédaction, j'ai annoncé aux élèves qu'ils allaient devoir reprendre leur réflexion écrite initiale afin de rédiger, au cours suivant le débat, une courte réflexion sur les cas débattus, en présentant leur point de vue de manière étayée et en prenant en compte des arguments exprimés lors du débat.

Lors de la période consacrée au débat, j'ai présenté le menu du cours (se référer à l'appendice A pour en avoir une vue d'ensemble), opéré un bref retour sur les notions

et discussions en lien avec les accommodements raisonnables vues aux cours précédents afin de réactiver les connaissances, puis expliqué aux élèves qu'ils allaient devoir eux-mêmes fixer les règles encadrant les débats. Pour ce faire, je les ai questionnés sur les règles à établir, comme le suggèrent plusieurs auteurs, dont Gaudreau (2017). En me référant aux écrits de Desaulniers et Jutras (2016) et de St-Vincent (2015), je leur ai notamment demandé quels comportements nuisaient, selon eux, aux échanges lors d'un débat, conformément au procédé *a contrario* explicité à la section 2.3.3 du cadre conceptuel. Aussi, pour les guider quant aux éléments à considérer, comme le conseille Archambault et Chouinard (2016), je leur ai aussi notamment demandé comment ils voulaient gérer le temps de parole des élèves.

Avec mon soutien pour reformuler les propositions de règles, chacun des deux groupes s'est ainsi entendu pour établir trois règles encadrant les interactions dans les débats. J'ai ensuite demandé qu'un élève vienne les écrire au tableau, afin qu'elles soient affichées, comme le préconisent Gaudreau (2017) et Archambault et Chouinard (2016).

Par contrainte de temps, je n'ai pas demandé aux élèves d'établir des conséquences ni enseigné les comportements attendus correspondant aux règles établies, comme le conseillent Gaudreau (2017) et Bissonnette (2016).

Avant de commencer le débat, j'ai précisé qu'il n'était pas évalué et que le but de l'exercice pour les élèves n'était pas de trouver la bonne réponse, mais de comprendre une multiplicité de points de vue afin de nourrir leur réflexion. La compréhension des arguments et contre-arguments permet en effet aux élèves de mieux comprendre ce contre quoi ils s'opposent (Hand et Levinson, 2012). Les élèves étaient aussi invités à noter (à l'aide de leurs ordinateurs portables ou de manière manuscrite), les points de vue qui leur permettaient d'enrichir leur réflexion au cours du débat.

J'ai par la suite lancé le premier débat, celui pour lequel les données ont été analysées dans le présent essai, en invitant les élèves à expliquer leurs positions sur le cas touchant au port de signes religieux, précisément le turban sikh, chez les policiers, à l'aide des éléments vus précédemment (se référer à l'appendice A pour la présentation de la situation d'apprentissage).

Lors du débat, j'ai, à titre d'enseignante, assumé un rôle de « questionneur critique », comme le suggèrent Hand et Levinson (2012), en demandant parfois à certains élèves d'expliquer les raisons sous-jacentes à leur opinion. De plus, pour favoriser la construction de la pensée chez les élèves et l'assimilation des notions débattues, Tozzi (2002, cité dans Fontani, 2006) suggère à l'enseignant de problématiser les affirmations des élèves, de les amener par des questionnements à conceptualiser les notions qu'ils évoquent et à stimuler l'argumentation en leur présentant le point de vue d'autres personnes. J'ai donc demandé à la classe si d'autres élèves étaient en désaccord avec les points de vue exposés. J'ai également parfois amené les élèves à conceptualiser en leur demandant de lier leur argument à l'une ou l'autre des notions présentées en magistral interactif sur la question des accommodements raisonnables. Enfin, j'ai tenté de susciter la réflexion en exposant aux élèves ce que des élèves d'autres groupes avaient conclu sur un aspect particulier de la question, de même que ce que recélaient les différentes décisions rendues par les tribunaux face à un même cas. Enfin, je suis très souvent intervenue pour aider les élèves à reformuler leur idée afin de la clarifier et de rendre compréhensible au groupe.

À la fin de la période, j'ai remis aux élèves l'un des outils de collecte de données, soit la fiche d'appréciation du déroulement du débat. J'ai aussi demandé si des volontaires accepteraient de participer à un court entretien portant sur l'exercice d'établissement démocratique des règles des débats, afin de recueillir des données sur l'intervention réalisée.

D'ailleurs, il se révèle nécessaire à ce stade de présenter les instruments qui ont permis de répondre à la question d'intervention, soit décrire de quelle manière, selon la perception de l'enseignante et des élèves, l'établissement démocratique des règles encadrant un débat sur une question suscitant de la controverse en éthique influe-t-il sur la gestion des interactions entre les élèves, de même qu'entre les élèves et l'enseignante.

3.3 Outils de collecte de données

Les données de l'intervention ont été colligées au moyen de quatre outils, soit un journal d'appréciation du déroulement de l'établissement démocratique des règles, une grille d'observation des comportements des élèves lors du débat, une fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat et un entretien avec un petit groupe d'élèves sur l'intervention réalisée.

3.3.1 Journal d'appréciation du déroulement de l'établissement démocratique des règles

J'ai colligé, à l'aide d'un journal d'appréciation, mes observations sur le déroulement de l'intervention portant sur l'établissement démocratique des règles encadrant les interactions dans le débat.

En visionnant les enregistrements des deux groupes, j'y ai noté différents éléments, dont les signes d'intérêt manifestés par les élèves pour cet exercice d'établissement des règles par le groupe; leur participation, leurs interventions et suggestions, de même que les échanges et discussions entourant la pertinence de l'établissement d'une règle. J'y ai également noté les règles édictées par chacun des deux groupes. Un extrait de ce journal est joint à l'appendice B.

3.3.2 Grille d'observation des comportements des élèves lors du débat

Le second outil consiste en une grille d'observation des comportements des élèves lors du débat. Cet instrument m'a permis de noter quel était le type de comportements manifestés par les élèves lors du débat au regard de chacune des règles établies par le groupe (Appendice C).

Pour me guider lors de ces observations, je me suis référée aux types de comportements favorisant le dialogue et le débat, de même qu'aux types de comportements perturbateurs, tels que décrits à la section 2.2 du cadre conceptuel.

Le fruit de ces observations me permettra de décrire l'incidence de l'établissement démocratique des règles sur les interactions entre les élèves lors du débat. Ont-ils tendance à respecter davantage les règles lorsqu'ils les établissent eux-mêmes?

Cet outil m'a aussi permis de noter des observations sur les interactions entre l'enseignante et les élèves. Afin de déterminer l'incidence de l'établissement démocratique des règles sur les interactions avec l'enseignante, j'ai notamment noté la fréquence et l'objet de mes interventions. Par exemple : ai-je dû intervenir pour faire respecter des règles ou lors de comportements perturbateurs? Les élèves s'adressent-ils à moi ou aux autres élèves lorsqu'ils prennent la parole?

3.3.3 Fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat

La fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat leur a été distribuée en fin de période afin d'avoir leur perception sur l'intervention réalisée (Appendice E). Elle comporte quatre questions sur les comportements que les élèves estiment avoir ou non

manifestés ou qu'ils ont perçus lors du débat. Les élèves étaient libres d'y répondre de manière anonyme ou non. Ils devaient également justifier chacune de leurs réponses.

La première question a été élaborée en lien direct avec celle de mon intervention. En somme, j'ai demandé aux élèves s'ils estiment qu'il leur a été plus facile de respecter les règles du débat parce qu'ils les ont fixées. Les réponses à cette question me fourniront des éléments pour tenter de répondre à ma question d'intervention.

Les deuxième et troisième questions portent sur l'incidence de l'établissement des règles sur l'écoute manifestée et sur la capacité à exprimer ses points de vue lors du débat, selon la perception des élèves. J'ai ciblé ces deux comportements, puisqu'ils sont au centre des compétences dialogiques ciblées dans le programme d'ECR (MELS, 2008). L'écoute et l'expression des idées sont aussi des conditions nécessaires pour permettre la construction des connaissances dans le cadre d'un débat, ce qui correspond aux visées socioconstructivistes du PFEQ et aux recommandations de plusieurs auteurs (Leroux, 2010; Fontani, 2006), comme expliqué à la section 2.1.2 et 2.2.3 du cadre conceptuel.

Les réponses et explications données par les élèves à cette question fourniront des éléments pertinents pour répondre à ma question d'intervention.

Enfin, la quatrième et dernière question porte sur la fréquence des interventions qu'a dû faire l'enseignante, selon l'élève, pour gérer les interactions et faire respecter les règles édictées.

Cette question vise à recueillir des informations sur la perception des élèves quant à la fréquence des interventions effectuées par l'enseignante pour gérer les interactions entre les élèves lors du débat. Ces données me permettront d'étayer mes observations

quant à l'impact de l'établissement des règles sur mes interventions, de même que sur mon rôle et ma posture pendant ce débat.

3.3.4 Entretien avec un petit groupe d'élèves sur l'intervention réalisée

Le dernier outil de collecte de donnée utilisé consiste en un entretien avec un groupe de trois élèves de chaque classe. Il s'est déroulé dans le local de classe où a été effectuée l'intervention, pendant la période de dîner pour l'un des groupes, et en fin de journée pour l'autre. Les élèves qui y ont participé l'ont fait de manière volontaire, à la suite de l'invitation lancée à l'ensemble de la classe en fin de période.

Chaque rencontre a duré une vingtaine de minutes. Il s'agissait d'un entretien plus ou moins dirigé au cours duquel j'ai interrogé les élèves sur différents éléments de l'intervention réalisée. De manière informelle, je leur ai notamment demandé ce qu'ils ont pensé de l'exercice visant à établir eux-mêmes les règles du débat, s'ils l'ont apprécié et pour quelle(s) raison(s); s'ils considèrent que cela a facilité l'expression et l'écoute de leurs points de vue; ou encore, s'ils aimeraient refaire cet exercice dans d'autres contextes d'apprentissage.

Cet instrument m'a permis d'obtenir des données plus précises et étayées sur la façon dont les élèves ont perçu et vécu l'exercice d'établissement démocratique des règles, de même que sur les prises de conscience qu'ils ont pu réaliser, ce faisant. Comme je n'ai pas rédigé les questions posées avant de réaliser l'intervention en classe, il n'est pas possible de présenter cet outil dans ce chapitre-ci. Toutefois, des extraits de ces entretiens sont intégrés dans le chapitre suivant, dans le cadre de la présentation des résultats.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, je présente les données recueillies lors de l'intervention afin de dégager quelques observations relatives à la question générale, soit de quelle manière l'établissement démocratique des règles influe sur les interactions entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignante dans un débat sur une question suscitant de la controverse en éthique.

Dans un premier temps, je fais un bref résumé de l'intervention réalisée et je rappelle la fonction de chacun des quatre instruments de collecte de données utilisé. Ensuite, je présente les différentes observations qui se dégagent à la lumière des données recueillies avec ces instruments.

4.1 Collecte de données

Comme mentionné dans le chapitre précédent présentant l'approche méthodologique, l'intervention a été réalisée à l'automne 2019 avec deux groupes hétérogènes de quatrième secondaire dans un établissement d'enseignement privé de Laval. Les élèves ont été amenés à établir les règles devant encadrer des débats à réaliser sur les accommodements raisonnables. L'intervention vécue et les données recueillies dans le cadre de cet essai portent sur le premier débat, soit celui entourant la question du port des signes religieux au sein des autorités policières du pays (se référer à l'appendice A pour consulter la situation d'apprentissage).

Un ensemble de quatre instruments a servi à colliger ces données, soit : un journal d'appréciation du déroulement de l'établissement démocratique des règles, une grille d'observation des comportements des élèves lors du débat, une fiche d'appréciation

des élèves à la suite du déroulement du débat et un entretien avec trois élèves de chaque groupe sur l'expérience vécue. Chaque instrument a servi à noter des observations et les appréciations des élèves selon un angle particulier. Pour donner un aperçu de la teneur des réflexions émises, je présente des extraits consignés dans ces outils dans les sections suivantes.

4.1.1 Journal d'appréciation du déroulement de l'établissement démocratique des règles

Cet outil a permis de noter des éléments d'observation sur la première étape de l'intervention, soit l'établissement par les élèves des règles encadrant les interactions lors du débat. Cette étape s'est déroulée comme suit : après avoir expliqué aux élèves qu'ils devraient fixer eux-mêmes les règles du débat, je leur ai demandé ce qu'ils n'aimaient pas, en général, dans ce type de dialogue, selon le procédé *a contrario*, relativement à la démarche définie dans le cadre conceptuel (Desaulniers et Jutras, 2016; St-Vincent, 2015). Ensuite, à partir de ces énoncés, j'ai invité les élèves à établir trois règles pour encadrer les interactions lors du débat. Il est à noter que le nombre de règles à déterminer a été fixé à trois, selon les recommandations de Archambault et Chouinard (2016) et Gaudreau (2017). De manière générale en gestion de classe, ces auteurs conseillent de limiter entre trois et sept le nombre de règles, afin de permettre aux élèves de s'en rappeler et à l'enseignante d'intervenir adéquatement pour les appliquer. Dans le cadre de mon débat, puisqu'il s'agit d'une activité complexe et nouvelle pour les élèves, je leur ai demandé d'établir un minimum de trois règles pour encadrer les interactions.

Ce sont ainsi les observations portant sur l'ensemble de ce processus qui ont été colligées dans le journal d'appréciation du déroulement de l'établissement démocratique des règles. Il est à noter qu'étant donné le rôle de guide que je devais assumer, il était difficile de réaliser ces observations en temps réel. Elles ont donc été

rédigées *a posteriori*, lors du visionnement des enregistrements vidéo de l'intervention et de la lecture des verbatims. Voici un aperçu du type d'observations effectuées avec cet outil. (Se référer à l'appendice B pour voir un extrait de ce journal.) Après que j'aie demandé aux élèves ce qui nuisait au débat, j'y ai noté les observations suivantes :

Extrait de verbatim de ce journal :

« Quand tout le monde parle en même temps. »

Suivront des affirmations ciblant les insultes et attaques personnelles, puis le fait de se faire couper la parole par quelqu'un qui n'est pas d'accord avec ce que l'on affirme.

4.1.2 Grille d'observation de l'enseignante des comportements des élèves lors du débat

Cet outil a permis de colliger des observations sur le respect des trois règles élaborées par les élèves lors du débat, dans chacun des groupes. C'est également en visionnant les vidéos de l'enregistrement que j'ai pu noter les types de comportements manifestés en lien avec ces règles. Pour réaliser ces observations, je me suis référée aux éléments ciblés dans le cadre conceptuel de l'intervention quant aux types de comportements favorisant le dialogue (MELS, 2008), aux types de comportements pouvant y nuire (tels que définis par Lacroix et Potvin, 2009), de même qu'aux difficultés liées au dialogue sur les questions suscitant de la controverse (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015). Pour prendre connaissance de ces observations, se référer à l'appendice D. Voici un exemple du type d'information qui s'y trouve concernant le respect de la première règle édictée par les élèves, soit le respect du droit de parole.

Extrait de la grille d'observation de l'enseignante des comportements des élèves lors du débat

1. RESPECT DU DROIT DE PAROLE :

Les élèves lèvent spontanément la main et attendent que je leur accorde la parole.

4.1.3 Fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat

Cet outil a permis de recueillir le point de vue des élèves concernant l'incidence de l'établissement démocratique des règles sur leurs comportements pendant le débat, de même que sur les interventions de l'enseignante. Cette fiche a été distribuée à la fin de la période. Les élèves ont répondu individuellement aux quatre questions qu'elle comportait. Ils étaient libres d'y inscrire leur nom ou de répondre de manière anonyme. Au total, 64 fiches ont été remplies : 31 dans le groupe A et 33 dans le groupe B. J'ai joint à l'appendice F les réponses des élèves et certaines des observations qui s'en dégagent. Voici un exemple de l'une des questions y figurant et de l'une des réponses qui y sont colligées :

Extrait de la fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat

Question : « Je crois que, parce que les élèves ont déterminé les règles eux-mêmes, j'ai mieux pu exprimer mes idées. »

Exemple de réponse d'élève: « Oui, ce n'était pas toujours les mêmes gens qui parlaient, ce qui m'a permis de pouvoir prendre la parole. »

4.1.4 Entretien avec quelques élèves de chaque groupe sur l'intervention réalisée

Cet instrument a permis d'approfondir, avec quelques élèves volontaires, certains éléments de l'intervention, afin de comprendre de manière plus approfondie comment ils avaient vécu l'expérience. Des extraits de ces entretiens seront présentés dans les sections suivantes, afin d'appuyer certaines observations. Voici un exemple de la teneur des propos issus de cet outil.

Exemple de la teneur des propos issus de l'entretien avec trois élèves de chaque groupe

Un élève mentionne qu'il faut s'ouvrir aux autres opinions dans un débat, mais aussi pouvoir dire qu'on n'est pas d'accord et pour quelles raisons on ne l'est pas, que c'est ce qui alimente un débat. Après, précise-t-il, un autre peut répondre et tu peux changer de camp à un moment donné.

Ces quatre outils de collecte de données m'ont permis de faire plusieurs observations liées à l'établissement démocratique des règles lors du débat. Elles sont présentées dans la section suivante.

4.2 Observations

Dans cette section, je présente les principales observations dégagées à l'issue de l'analyse des données obtenues à l'aide des instruments de collecte. J'établis également des liens avec des éléments présentés dans le cadre conceptuel.

4.2.1 Première observation: les élèves manifestent de l'engouement face à l'exercice démocratique d'établissement des règles

Une observation générale est la manifestation de l'engouement des élèves face à l'exercice démocratique proposé. Cet engouement semble exprimer un désir d'indépendance et d'autonomie, selon les différentes manifestations observées et présentées ci-dessous.

D'abord, l'exercice d'établissement démocratique des règles a bien fonctionné dans les deux groupes. Les élèves ont manifesté du sérieux lorsque je leur ai annoncé qu'ils devaient eux-mêmes fixer les règles régissant les interactions lors du débat. Ils étaient

attentifs et semblaient à l'écoute lors de l'explication de cet exercice (et ce, de manière un peu plus marquée pour le groupe A).

J'ai remarqué cet intérêt de manière manifeste lors de ma question de départ, celle procédant *a contrario* (Desaulniers et Jutras, 2016; St-Vincent, 2015). Afin d'aider les élèves à établir leurs règles, je leur ai demandé de nommer ce qu'ils n'aimaient pas dans un débat, de dire quels étaient les comportements qui nuisaient aux interactions, selon leurs expériences. Or, je n'avais pas terminé d'énoncer les consignes que déjà cinq ou six mains s'étaient rapidement levées dans le premier groupe (A). Il y en a eu autant spontanément dans le deuxième (B). Les élèves ont notamment mentionné ne pas apprécier « lorsque tout le monde parle en même temps », « les insultes », « les attaques personnelles » et « couper la parole de l'autre lorsqu'on n'est pas d'accord avec son point de vue ».

Par la suite, dans les deux groupes, compte tenu de ce qui venait d'être mentionné par eux, je leur ai demandé de formuler trois règles pour encadrer les interactions lors des débats. Par contrainte de temps et parce qu'il s'agissait d'un exercice non familier, je n'ai pas enseigné aux élèves à formuler les règles selon les recommandations de Archambault et Chouinard (2016). À titre d'exemple, les règles ci-dessous ne ciblent pas toutes des comportements observables et certaines sont formulées à la négative. Les règles sur lesquelles se sont entendus les élèves de chacun des groupes sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Règles établies par chacun des deux groupes

Groupes	Règles établies
Groupe A	Respect du droit de parole; Respect de la personne; Ouverture d'esprit.

Groupe B	Pas d'attaque personnelle; Pas de bavardage pendant que quelqu'un parle; Lever la main avant de parler.
----------	---

Par ailleurs, dans l'un des groupes (A), pour amener les élèves à établir une troisième règle, j'ai dû les relancer, leur demander de réfléchir de nouveau à ce qu'ils ont dit ne pas apprécier dans un débat. C'est alors que j'ai pris l'initiative de questionner la classe pour savoir si les élèves appréciaient un comportement potentiellement perturbateur pouvant survenir dans un débat (soit, un élève qui monopolise le débat, qui prend toute la place). Or, le groupe n'en a pas fait une règle. Les élèves en ont plutôt discuté. Plusieurs ont fait valoir que c'est la qualité des propos qui prime, que si une personne prend beaucoup de place, mais apporte des éléments pertinents, ils n'y voyaient pas de problème, d'autant plus que, ce n'est pas parce qu'on laisse plus de place aux autres élèves qu'ils vont la prendre, ont-ils argué. « (...) il y a des gens qui ne vont pas parler, juste parce qu'ils ne veulent pas parler », a affirmé un élève (extrait de verbatim du gr. A, du journal d'appréciation du déroulement de l'établissement démocratique des règles). Par la suite, une autre élève a proposé de simplement privilégier l'élève qui a moins parlé par rapport à ceux qui ont déjà beaucoup participé à un débat en lui accordant en priorité le droit de parole, lorsqu'il en manifeste la volonté. C'est donc ce que j'ai fait à une ou deux reprises seulement, puisqu'aucun élève n'a réellement monopolisé la parole.

Ainsi, ce n'est pas parce que je questionne les élèves sur les modalités de communication qu'ils jugent pertinent d'établir une règle sur cet élément. Je crois que cela démontre qu'ils sont capables de se distancer des préoccupations de l'enseignante pour en juger par eux-mêmes. Ils manifestent une volonté de décider eux-mêmes ce qui semble nécessaire pour eux.

Un autre événement survenu dans le groupe A tend à démontrer le sérieux accordé à l'exercice démocratique, de même que la capacité du groupe à déterminer ses règles. Avant d'être adoptée, la troisième règle proposée par un élève (l'ouverture d'esprit) a été remise en question par une autre (Camille²), qui croyait que cette règle signifiait d'être d'accord avec l'autre, puis discutée par l'ensemble du groupe.

Extrait de verbatim du journal d'appréciation du déroulement du débat:

Réponse donnée à Camille par une élève: « Non. Tu dois garder l'esprit ouvert pour comprendre le point de vue des autres. »

Camille : « OK, tu n'es pas obligée d'être d'accord? »

Emma explique : « L'ouverture d'esprit, ce n'est pas comme dire : ' Ah, l'autre personne pense ça, donc c'est vrai.' C'est juste accepter que l'autre personne pense différemment que toi. »

Ces échanges et réactions indiquent de nouveau que le groupe adhère au pouvoir démocratique qui lui est légué et l'exerce pleinement. En effet, ce n'est pas à l'enseignante que les élèves s'adressent pour statuer sur la signification et la pertinence de cette règle, mais aux uns et aux autres.

De même, dans le groupe B, les élèves ont poussé l'expérience démocratique un peu plus loin. Non seulement ont-ils édicté eux-mêmes leurs règles, mais ils ont suggéré, pour gérer les tours de parole (3^e règle), de désigner une personne qui « pourrait gérer l'assemblée » (« qui désigne qui parle », selon les termes de l'élève qui l'a proposé). Sans hésitation, cinq élèves se sont portés volontaires pour remplir ce rôle. Différentes

² Les noms des élèves ont été changés pour préserver leur anonymat.

manières ont alors été proposées par la classe pour déterminer au hasard celui qui assumerait ce rôle et il a été décidé par la classe qu'un élève effectuerait un tirage au sort électronique pour désigner la gagnante.

Autre élément à souligner en lien avec l'engouement des élèves pour l'établissement démocratique des règles: après que le groupe (A) se soit entendu sur les trois règles régissant les interactions lors des débats, j'ai demandé à l'élève qui s'est proposée pour les écrire au tableau de les résumer. Or, elle ne s'est pas contentée de les résumer. Elle a également entrepris d'en expliquer brièvement le sens, selon les discussions survenues dans le groupe lors de leur établissement.

Tableau 3 : Verbatim des règles et des explications initiées par l'élève volontaire

Les trois règles du groupe A	Explications initiées par l'élève volontaire
1- Le respect du droit de parole	« Donc, on ne parle pas en même temps que les autres »;
2- Le respect de la personne	« Donc on n'insulte personne, parce que ce n'est pas gentil »
3- L'ouverture d'esprit	« Donc, il faut apprendre à laisser parler les autres. Pas être d'accord avec ce qu'ils disent, mais comme, juste les laisser parler, comme : 'OK, ils font du sens.' »

Encore ici, cette initiative de l'élève tend à démontrer que l'exercice démocratique a été bien assumé. Ce sont les élèves qui établissent leurs règles et ils se les expliquent adéquatement, de surcroît. Cette façon de faire renvoie à ce que prescrivent les auteurs cités dans le cadre conceptuel. Gaudreau et Bissonnette et al. (2017) soulignent que, dans le cadre de l'établissement des règles de classe, les enseignants doivent enseigner les comportements attendus. Je n'ai toutefois pas entrepris d'effectuer cette

modélisation dans le cadre de mon intervention, car cela aurait été trop lourd pour le temps imparti à l'activité. Or, l'initiative d'Éva démontre que ce rôle pourrait être assumé par les élèves ou de pair avec eux. Au lieu d'enseigner lui-même les règles (de classe), comme le propose Bissonnette, l'enseignant pourrait confier ce rôle aux élèves dans le cadre d'activités déterminées.

Synthèse sur l'engouement des élèves face à l'exercice démocratique d'établissement des règles

Comme le suggère Lanaris (2014) pour la gestion de classe, les élèves ont participé au processus d'établissement des règles dans le cadre du débat. Ils les ont consciencieusement déterminées pour encadrer les débats et ont manifesté un certain engouement pour ce faire. Ils ont discuté entre eux de leur pertinence et de leur signification, déclinant même une suggestion de l'enseignante, et opté, dans un groupe, pour attribuer le rôle de gestionnaire des tours de parole à un élève, puis expliqué la façon de respecter ces règles dans le cadre d'un débat en éthique.

Ces éléments tendent à démontrer leur désir d'acquérir de l'indépendance et de l'autonomie.

4.2.2 Deuxième observation : les élèves respectent de manière générale les règles qu'ils ont établies

Une seconde observation qui se dégage de l'analyse des données est que les élèves ont respecté, de manière générale, les règles qu'ils ont établies. Peu d'écarts ont en effet été relevés, comme je le présente plus loin, ce qui a facilité le déroulement des débats.

Données issues de la fiche d'appréciation du déroulement du débat

Les figures 2 et 3 présentent les données recueillies dans la fiche d'appréciation du déroulement du débat complétée par les élèves, en réponse à la première question posée

(Tableau 4). Les justifications offertes sont révélatrices du respect des règles par les élèves. (Pour prendre connaissance des données collectées avec cet outil, se référer à l'appendice F).

Tableau 4. Libellé de la question 1 de la fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat

1. Je considère que le fait que ce soit les élèves qui aient déterminé les règles du débat a facilité le respect de celles-ci lors des échanges.			
Encercle ta réponse et explique ton point de vue.			
4 Beaucoup	3 Moyennement	2 Un peu	1 Pas du tout
Pourquoi? Explique ton point de vue.			
<hr/>			

Figure 2 : Données du groupe A en réponse à la question 1

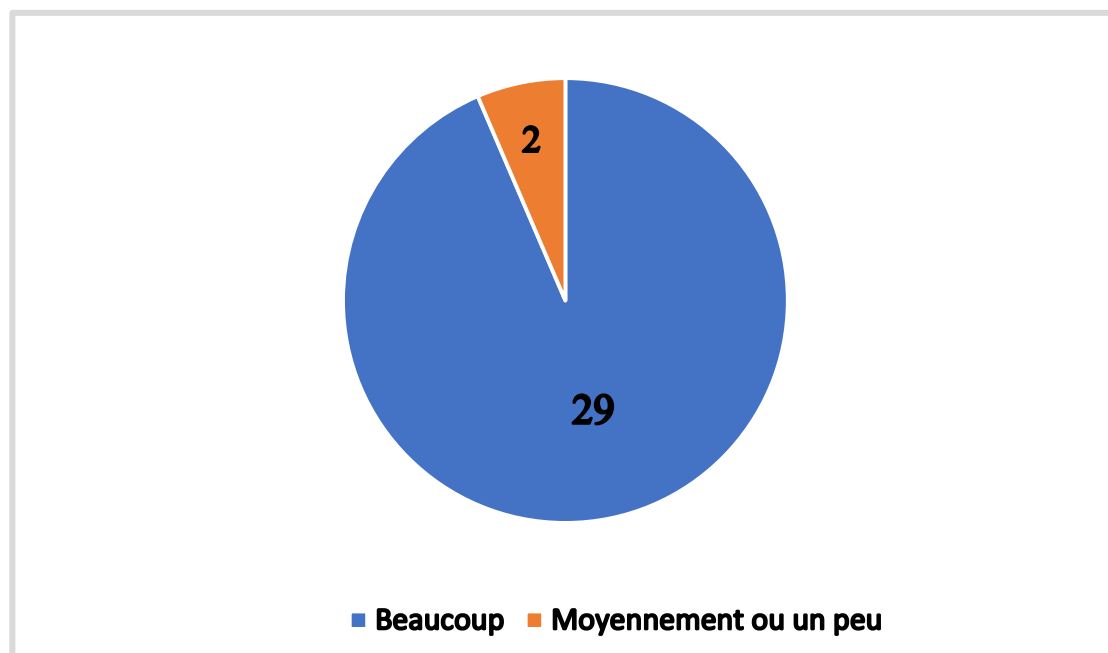
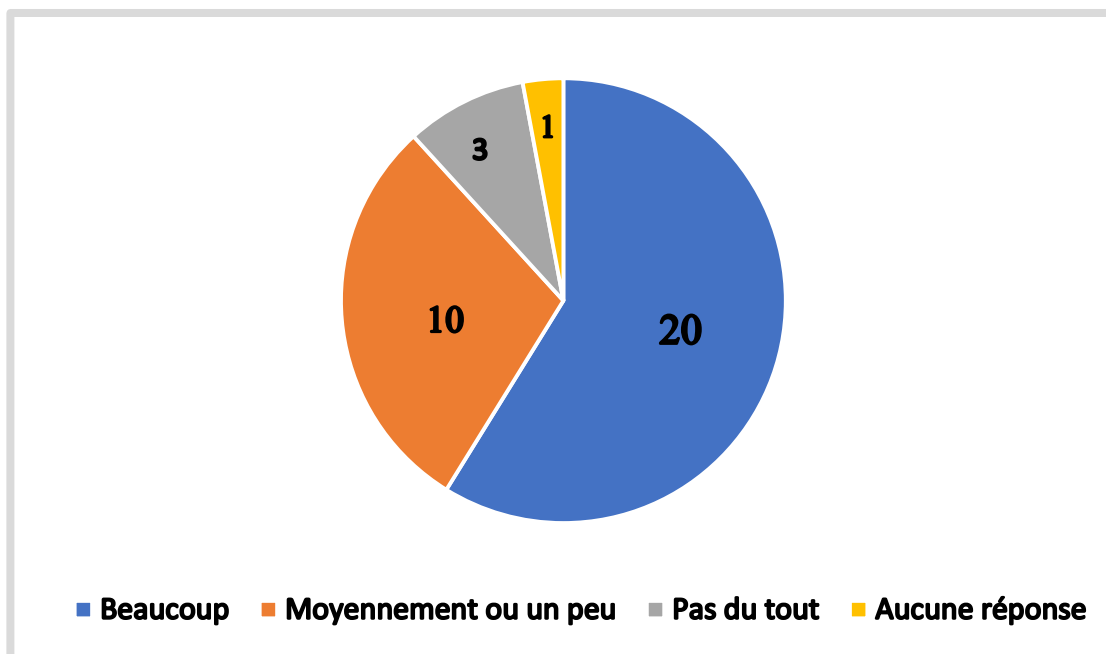


Figure 3 : Données du groupe B en réponse à la question 1



Dans le groupe A, 29 élèves sur 31 ont considéré que le fait que ce soit eux qui aient déterminé les règles du débat a beaucoup facilité le respect de celles-ci lors des échanges. Dans le groupe B, 20 élèves sur 33 ont indiqué cette même réponse.

Les justifications exprimées à cette question vont en ce sens et tendent à dire que le fait de ne pas se faire imposer des règles en facilite, voire en commande le respect.

Exemples de justifications issus de la fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat

« C'est nous qui avons créé les règles, on est plus 'obligés' de les respecter »;

« Parce qu'on ne les déteste pas, on les respecte »;

« C'était nos règles (ce qu'on voulait), donc c'est sûr qu'on va les respecter »;

« On ne voulait pas contredire nos règles »;

« Car c'était à notre façon et non la façon de quelqu'un qui ne participait même pas »;

Certaines des justifications font référence à la signification des règles et aux valeurs sous-jacentes auxquelles celles-ci renvoient pour les élèves. En voici quelques exemples tirés également de la fiche d'appréciation des élèves.

Exemples de justifications issus de la fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat:

« On décide des règles selon nos valeurs et, lorsque tout le monde est d'accord, chacun respecte ses propres règles ».

« Parce qu'on comprend pourquoi elles sont mises en place ».

« Car on s'est tous mis d'accord sur certains points qui nous tiennent à cœur, alors on a plus tendance à les respecter. »

D'autres élèves ont justifié le respect des règles en référant au fait qu'elles ne sont pas imposées de l'institution ou par l'autorité de l'enseignant, évoquant ainsi un désir d'acquiescer de l'autonomie dans le débat.

Exemples de justifications issus de la fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat:

« Parce que on les respecte plus, car c'est nos consignes et non une obligation de prof ».

« Parce qu'elles viennent de nous et je pense que ça aide à les faire respecter. »

Les justifications des élèves présentées dans ces encadrés s'inscrivent en cohérence avec ce qu'affirment certains auteurs sur les bienfaits de l'approche démocratique de gestion de classe. En effet, Éthier et Lefrançois (2007) soulignent que l'encadrement démocratique favorise l'autonomie et la responsabilisation des élèves, prônées dans le PFEQ en raison des visées de formation à la citoyenneté. Gaudreau (2017) et Archambault et Chouinard (2016) affirment également que l'approche démocratique assure aux élèves une meilleure compréhension des motifs justifiant les règles et de leur sens, ce que l'on peut observer ici.

Données issues de la grille d'observation du comportement des élèves lors du débat

De même, les données obtenues à l'aide du troisième outil, soit la grille d'observation de l'enseignante du comportement des élèves lors du débat (en appendice D), indiquent aussi que les élèves ont respecté leurs règles. J'ai observé qu'ils ne se sont pas interrompus, qu'ils ont patiemment attendu leur tour de parole en levant la main, manifestant ainsi une forme de respect les uns envers les autres. Ils ont fait montre d'ouverture d'esprit et d'une bonne écoute lors de prises de parole audacieuses ou à contre-courant. Ils n'ont proféré aucune attaque personnelle ni insulte, aucun commentaire désagréable ou irrespectueux. Le ton employé pour débattre et le langage non verbal utilisé étaient adéquats, la très grande majorité du temps. Personne ne s'est invectivé ni n'a crié. Il n'y a pas eu non plus d'intervention inappropriée ou hors propos. Les élèves ont affiché sérieux et maturité en s'exprimant sur le cas débattu. De plus, les groupes ont ri gentiment quelques fois, ce qui démontre qu'ils s'écoutaient les uns les autres et qu'il y avait un climat agréable. Ils se sont aussi répondu aisément les uns

aux autres, et ce, parfois longuement, pour exprimer des points de vue opposés. Lors de l'entretien en groupe réduit, une élève affirme d'ailleurs ceci :

Extrait de l'entretien avec un groupe de trois élèves:

« C'est le premier débat agréable. D'habitude, c'est cacophonique. On n'arrive pas à dire ce qu'on a à dire, parce que ce n'est pas calme. »

Fait intéressant, sans que cela n'ait été discuté ni établi, les élèves du groupe A ont levé leur main pour demander la parole et attendu que je la leur accorde avant de la prendre. J'ai donc d'emblée assumé la responsabilité d'assigner les tours de parole, en plus de reformuler ou de répéter les propos des différents locuteurs, afin de les rendre compréhensibles à l'ensemble de la classe. Ce double rôle m'a ainsi conféré une présence plus active dans ce groupe que dans le groupe B, où c'est une élève volontaire qui désignait les tours de parole.

De plus, j'ai noté que la règle du respect du droit et des tours de parole a été rigoureusement observée, à quelques exceptions près. D'ailleurs, dans le groupe A, un élève qui n'avait pas participé activement au débat m'a interpellée, au moment où j'allais donner la parole à un élève. Il tenait à m'aviser qu'une autre élève attendait, la main levée, depuis plus longtemps: « Attendez! Agathe, ça fait plus longtemps que sa main est levée, là. » Cette intervention soudaine tend à démontrer que les élèves ont à cœur le respect des règles et l'application d'une certaine justice en classe. À ce titre, Lanaris (2014) mentionnait que l'ordre et le respect des limites dans une classe favorisent le développement du sentiment de sécurité des élèves.

Données issues des entretiens avec deux groupes de trois élèves

Enfin, le dernier instrument de collecte de données, soit les entretiens avec les deux groupes de trois élèves, recèle également de remarques instructives sur l'impact de

l'établissement des règles sur les comportements des élèves pendant le débat. Les élèves ont également indiqué que les règles étaient respectées davantage parce qu'ils les avaient fixées.

Extrait de verbatim issu de l'entretien avec un groupe de trois élèves

Victor : « C'est bien qu'on choisisse les règles. Dès qu'on met en place des règles, on les respecte plus. »

Ce qu'il apparaît aussi très pertinent de mentionner, ce sont les raisons expliquant, selon eux, ce plus grand respect. Je les ai regroupées en trois catégories : le consensus obtenu par le groupe, la légitimité d'une règle, le désir d'autonomie et d'indépendance.

1- Le consensus obtenu dans le groupe

Extrait : « Vu que c'est nous qui avons décidé, tout le monde était d'accord qu'il fallait ces règles. C'était donc plus facile de les respecter. »

2- La légitimité d'une règle

Extraits :

« On a besoin de comprendre la raison d'une règle. »

« En nous demandant de fixer les règles, on a dû y penser. On les a créées, on a compris le pourquoi des règles. »

« Le fait que vous nous avez demandé ce qu'on n'aimait pas dans un débat, on a réfléchi à pourquoi on voulait telle règle. »

3- Le désir d'autonomie et d'indépendance :

Extraits:

« Quand on fixe les règles pour moi, je sens que mon autonomie est brisée et ça me force à être dépendante (quand on m'impose ça). »

« Je n'aime pas ça être obligé de faire quelque chose. »

Ce respect des règles semble s'arrimer avec certains des éléments soulevés dans les écrits. Lanaris (2014) souligne que lorsque les règles sont imposées au lieu d'être établies démocratiquement, les élèves s'y conforment pour ne pas déplaire à l'enseignante, ce qui nuit au développement de leur autonomie. Or, les justifications des élèves semblent indiquer au contraire qu'ils sont partie prenante de l'ordre établi et que c'est pour cette raison qu'ils y adhèrent de leur propre volonté, comme mentionné dans la recension des écrits (Lanaris, 2014). Cette auteure ajoute que, lorsqu'ils sont impliqués dans les processus décisionnels, les élèves développent un sentiment d'appartenance et font des efforts pour maintenir un climat de classe agréable. Il est possible d'observer ce sentiment d'appartenance transparaître dans l'usage de l'adjectif possessif « nos » et du pronom personnel « nous » dans des expressions du type : « c'était nos règles » ou « nous les avons créées », formulées par les élèves.

Il est par ailleurs intéressant de souligner que les règles adoptées par les deux groupes correspondent aux types de règles attendues dans un débat, comme indiqué dans le cadre conceptuel. Oxfam (2006), cité dans Fournier-Sylvester (2013) mettait également l'accent sur l'importance de règles prévenant les interruptions de parole, les attaques personnelles et favorisant le respect et l'écoute. Ces éléments correspondent également aux conditions favorables au dialogue citées dans le PFEQ (MELS, 2008). D'ailleurs, quelques élèves ont mentionné les avoir respectées, non pas parce qu'ils les avaient établies, mais parce qu'ils étaient habitués à respecter ces principes dans le cadre de débats.

Synthèse de l'observation sur le respect par les élèves des règles qu'ils ont établies

En résumé, les élèves ont respecté les règles qu'ils se sont établies pour gérer les interactions lors du débat. Ils ont expliqué ce respect par des affirmations se

rapprochant des éléments soulignés par différents auteurs dans la recension des écrits et dans le cadre conceptuel, soit que l'approche démocratique de gestion de classe assure aux élèves une meilleure compréhension des motifs justifiant les règles et de leur sens (Gaudreau (2017) et Archambault et Chouinard, 2016), et qu'ils y adhèrent parce qu'ils ont participé à leur établissement (Lanaris, 2014).

4.2.3 Troisième observation : le respect des règles édictées favorable au développement de la compétence dialogique au sein du débat

Le respect des règles établies démocratiquement sembla avoir favorisé le débat, de même que le développement de la compétence dialogique et l'expression de points de vue divergents, puisque les élèves ont évité de s'interrompre, de faire des attaques personnelles et ont manifesté de l'écoute, du respect, de même que de l'ouverture d'esprit lors de l'expression de points de vue délicats.

Certains élèves se sont exprimés plutôt longuement, pendant que d'autres élèves attendaient patiemment de prendre la parole, la main levée. On peut donc émettre l'idée que le climat et le respect des tours de parole ont favorisé l'expression de points de vue élaborés.

La fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat comporte par ailleurs certains éléments instructifs pour étayer cette observation. L'une des questions de cette fiche portait sur l'incidence de la détermination des règles sur l'écoute et l'ouverture envers les points de vue des autres pendant le débat, et une autre sur l'incidence de la détermination des règles sur l'expression des idées.

Même si, dans les deux groupes, un peu plus de la moitié des élèves se sont exprimés en accord avec la question portant sur l'écoute, peu d'élèves ont justifié leur réponse en faisant un lien explicite entre l'écoute manifestée et l'établissement démocratique des règles, comme demandé dans la question. Toutefois, quelques-unes des justifications rédigées par les élèves traduisent l'incidence de l'établissement

démocratique des règles sur le dialogue dans le débat, dont les exemples présentés ci-dessous.

Exemples tirés de la fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat

Explication d'un élève portant sur l'écoute et l'ouverture manifestées : « À cause du choix des règles, cela a prévenu les interruptions (de parole) lors de l'expression des opinions et ceci a fait que tout est passé clairement entre mes oreilles. »

Explications d'élèves portant sur l'expression des opinions :

« Les autres élèves m'écoutaient jusqu'à la fin même s'ils n'étaient pas d'accord. Grâce aux règles, je pouvais parler sans me faire interrompre. »

« Pendant le cours, je n'ai pas vraiment exprimé mes idées. J'ai plutôt écouté les points de vue. Mais si je l'avais fait, cela aurait été facile, car tout le monde est à l'écoute de ton point de vue. »

D'ailleurs, dans les deux groupes, certains élèves ont pris le risque d'exprimer des propos à contre-courant ou délicats, qui auraient pu faire réagir vivement ou perturber le débat, mais ce ne fut pas le cas. Les élèves ont continué tout de même à se manifester du respect.

À titre d'exemple, mentionnons qu'il y a eu seulement quelques réactions sourdes de désapprobation à la suite d'une explication, par une élève (Alexanne), à propos de comportements hostiles (voire xénophobes) qui pourraient éventuellement survenir dans la population envers un policier sikh portant le turban.

Extrait de verbatim issu de la grille d'observation des comportements des élèves lors du débat:

« OK, je ne veux pas être raciste, ... prenez-le pas du mauvais bord, mais ... s'il (le policier) porte le turban, on va penser : 'Ah, il est peut-être dans la mafia, peut-être qu'il va me toucher ou des affaires de même.' »

Les élèves ont écouté ce point de vue divergeant très attentivement, en se tournant vers l'élève Alexanne, comme pour la comprendre. Après que je lui ai demandé de préciser sa pensée, elle a ajouté :

Extrait de verbatim issu de la grille d'observation des comportements des élèves lors du débat:

« T'es pas confortable avec la personne qui le porte. T'es comme mal à l'aise. Tu veux pas que la personne te touche à cause du turban. »

C'est alors qu'il y a eu des réactions sourdes et subtiles de désapprobation, des chuchotements épars dans la classe, certains élèves lâchant des « *Damn* », « *Wow!* », « Euuuuuh ... »

Ces réactions aux propos délicats viennent peut-être questionner le respect par la classe de la règle sur l'ouverture d'esprit envers cette élève. Notons toutefois que cette élève utilise le « je » et le « tu » en s'exprimant. Cela aurait pu générer des attaques personnelles ou des insultes, mais cela n'a pas été le cas.

De plus, par la suite, afin de poursuivre le débat, une élève, en réaction aux propos controversés exprimés, a explicitement eu recours à l'une des trois règles édictées, soit celle sur l'ouverture d'esprit. En s'adressant à l'enseignante, elle demande :

Extrait de verbatim issu de la grille d'observation des comportements des élèves lors du débat

« Est-ce qu'on peut dire ... comme on a dit (lors de l'établissement de la règle sur l'ouverture d'esprit), genre : ' je comprends ton point, mais ... '? », a-t-elle demandé avant de formuler son point de vue, qui allait dans le sens opposé.

L'élève tente donc de reconnaître l'opinion de l'autre, avant d'y répondre, ce qui correspond à l'une des deux grandes finalités du programme d'ECR qui vise précisément la reconnaissance de l'autre (MELS, 2008). (J'y reviendrai plus loin).

Ainsi, l'établissement de règles par les élèves et le respect de celles-ci a semblé favoriser la poursuite du dialogue en permettant de baliser les échanges plus à risque de débordements.

Un autre exemple de propos délicats permet d'illustrer cela. Vers la fin du débat survient un échange qui aurait pu mener à des débordements, puisqu'un élève, Olivier, ouvertement athée, s'adresse à une autre, Élise, dont la confession musulmane est aussi connue du groupe, pour la questionner sur les croyances religieuses des médecins musulmans, à savoir si celles-ci pourraient entrer en conflit avec leurs pratiques professionnelles. Malgré le caractère délicat de cet échange, tout se déroule dans le respect. Seuls des rires et des réactions surviendront dans ce segment du débat.

Extrait de verbatim issu de la grille d'observation des comportements des élèves lors du débat

« (...) est-ce qu'il y a des trucs qui sont contraires (à) la médecine ou qui vont à l'encontre?

Élise : « Qu'est-ce que tu veux dire par là?

(Rires dans l'ensemble du groupe.)

Olivier : « Par exemple, il y a des trucs que la religion dit, du genre, quand tu meurs, tu meurs. (...) »

Pour plus de clarté, voici une reformulation de sa pensée à la lumière de ma compréhension : c'est Dieu qui décide du moment de la mort pour les croyants. Comment les médecins musulmans peuvent-ils travailler à la reporter pour maintenir leurs patients en vie? Puis, Olivier arrive à expliquer (avec mon aide pour formuler sa pensée) qu'il y a peut-être des musulmans dont les croyances contredisent les pratiques médicales, mais que ça n'importe pas, puisque ce ne sont pas les croyances religieuses qui guident leur pratique professionnelle.

Extrait de verbatim issu de la grille d'observation des comportements des élèves lors du débat

« C'est ça, il y a un code à respecter. Même s'il y a un turban, ce n'est pas comme si avec son turban il va faire autre chose que les policiers normaux. »

Les précautions prises par cet élève lorsqu'il tente d'énoncer son point de vue montrent qu'il prend en considération les sentiments et idées de son interlocutrice, comme le préconise le PFEQ (MELS, 2008).

Ainsi, le respect des règles a aussi semblé favoriser le développement et l'expression de réflexions poussées. Les deux extraits suivants représentent des exemples. Dans le premier, l'élève illustre le fait que la dimension religieuse n'est qu'une facette de l'identité de la personne et n'est pas mise de l'avant dans toutes ses sphères d'activité. Dans le second, l'élève s'adresse au groupe sous forme de question.

Extraits de verbatim issu de la grille d'observation des comportements des élèves lors du débat :

Élise : « Le policier ne va pas commencer une intervention en avisant d'abord l'individu : 'OK, juste pour te dire, je suis musulman.' » (Rires dans la classe).

Nadia : « Si je suis policière et que je porte un voile ou un turban, si je fais une intervention, est-ce que les gens vont recevoir différemment mon autorité parce que je porte un signe religieux (par rapport à une policière qui n'en porterait pas)? »

Synthèse de l'observation sur le respect des règles établies qui semble favorable au développement de la compétence dialogique au sein du débat

En résumé, le respect des règles établies démocratiquement a semblé favorable au développement de la compétence dialogique au sein du débat parce que les élèves ont ainsi manifesté plusieurs conditions favorables au dialogue citées dans le PFEQ (MELS, 2008), dont l'écoute attentive, l'ouverture à l'autre, le respect à l'égard de ce qui est exprimé, la clarification des idées et la considération des sentiments de l'autre. En respectant leurs règles, les élèves ont pu s'abstenir de manifester des comportements perturbateurs décrits par Lacroix et Potvin (2009) dans le cadre conceptuel, comme être agité, provoquer un autre élève, être grossier ou vulgaire ou manquer de respect envers les autres.

De surcroît, ce respect des règles ou de la forme du débat a permis d'en enrichir le contenu. En effet, les élèves ont parfois pu émettre des points de vue plus risqués et exprimer des propos nuancés, de même que des réflexions poussées. Ce faisant, ils ont manifesté l'une des composantes de la compétence dialogique du programme d'ECR, soit la capacité d'exprimer son point de vue (MELS, 2008).

4.2.4 Quatrième observation : la difficulté d'exprimer des points de vue à contre-courant demeure

Le déroulement de certains segments du débat indique que ce n'est pas parce qu'il est bien balisé et que les règles pour encadrer les interactions sont bien respectées qu'il est plus aisé pour les élèves d'exprimer des opinions à contre-courant. Les extraits de

verbatim retranscrits plus haut (dans la section 4.2.3) illustrent l'hésitation, la crainte des élèves qui se risquent à les exprimer d'être jugés ou rejetés par le groupe. Mentionnons d'ailleurs qu'Alexanne, cette élève qui s'était risquée à exprimer les craintes que pourrait inspirer à la population la vue d'un policier portant un turban, n'a plus repris la parole par la suite, ce qui peut laisser croire qu'elle ne s'est pas sentie accueillie par le groupe, même si les règles ont été plutôt respectées. Il est à noter que je n'étais pas préparée comme enseignante à ce que surgisse ce propos. Hirsch, Audet et Turcotte (2015) recommandent, en effet, de s'informer sur les arguments susceptibles d'émerger de manière à préparer son intervention. Fontani (2006) souligne que cette distanciation permet à l'enseignant de faire preuve d'une « relative » neutralité qui permet la mise en place de stratégies didactiques optimales.

Par ailleurs, d'autres élèves ont indiqué avoir renoncé à s'exprimer, de peur d'être jugés. En voici un exemple issu de la fiche d'appréciation du débat par les élèves:

Extrait de verbatim de la fiche d'appréciation du déroulement du débat :

« Parfois, j'ai eu peur que mon idée n'ait pas de sens et de me faire humilier devant tout le monde. Je me pose beaucoup de questions avant de dire mon point de vue. »

De même, lors de la rencontre en petit groupe, à la suite du débat, un élève a confié ne pas avoir réussi à bien exprimer son point de vue de peur de se faire juger, malgré la règle sur l'ouverture d'esprit.

Pour pallier ce problème et prévenir les réactions émotionnelles de la classe, peut-être aurait-il été souhaitable, avant le débat, d'inviter les élèves à organiser leur pensée pour exprimer leurs émotions verbalement et adéquatement, comme le proposent Hirsch, Audet et Turcotte (2015) (section 3.2 du cadre conceptuel). De même, comme souligné dans le PFEQ (MELS 2008), il aurait peut-être été pertinent d'amener les élèves à

prendre conscience de ce que les propos pouvant survenir dans le débat pourraient susciter en eux, afin de les outiller pour prendre une distance critique face à leurs émotions.

4.2.5 Cinquième observation : plus de la moitié de la classe ne participe pas activement au débat

L'établissement démocratique des règles n'a pas amené tous les élèves à participer activement au débat. Dans les deux groupes, un peu moins de la moitié de la classe y a participé activement, les autres demeurant à l'écoute, mais silencieux, tandis que quelques-uns n'ont pas semblé s'y intéresser de manière claire. La non-participation a été identifiée comme un comportement perturbateur dans le cadre conceptuel (Lacroix et Potvin, 2009). Plusieurs auteurs, dont Simonneaux (2006) indiquent, par ailleurs, que le problème majeur des débats est l'effacement de certains élèves.

Dans le groupe B, la non-participation de quelques élèves était parfois accompagnée d'un autre comportement perturbateur, soit le bavardage et le cabotinage. La règle que le groupe s'était donnée à ce sujet (« pas de bavardage pendant que quelqu'un parle ») n'a donc pas été respectée en tout temps. Comme mentionné plus haut, bien que ce comportement a été peu fréquent, j'ai dû intervenir auprès d'un groupe de trois élèves qui bavardaient pendant les échanges du débat, tout en riant entre elles.

Ces types de comportements perturbateurs que sont la non-participation et le bavardage ont d'ailleurs été relevés, après l'activité, dans le cadre de l'entretien privé avec trois élèves dans le groupe B. Les élèves ont avancé que la non-participation s'expliquait notamment par un désintérêt du sujet des débats.

Charles-Antoine a affirmé que le bavardage de certains avait été dérangement par moments.

Extrait de verbatim de l'entretien avec un groupe de trois élèves

« T'es en train de parler et t'entends d'autres personnes parler. Tu te dis que tu n'es pas pris au sérieux. Ça me tape un peu sur les nerfs. »

Élise a, pour sa part, fait un lien entre ce comportement et le manque d'intérêt pour le sujet débattu.

Extrait de verbatim de l'entretien avec un groupe de trois élèves

Élise : « Au dernier cours, quand on parlait du mariage gai, les trois filles à côté de moi voulaient tellement débattre de ça! Elles avaient une pure passion. Puis, dans ce cours-ci, elles parlaient (bavardaient entre elles, non intéressées par le sujet du débat). »

À ce propos, Fontani (2006) a souligné que le sujet du débat doit effectivement être relié aux intérêts des élèves. Le thème des accommodements raisonnables correspondait toutefois aux critères définis par Fontani (2006) et mentionnés dans le cadre conceptuel (section 2.1.3). Ce thème semblait relié aux préoccupations des élèves dans le contexte de ces classes hétérogènes, tant sur le plan culturel que religieux. D'ailleurs, la question du port des signes religieux les a particulièrement interpellés, plusieurs ayant exprimé des points de vue critiques, lors du débat, sur l'interdiction de la direction du Collège du port du voile islamique à l'école.

Pour limiter le bavardage, j'y reviendrai dans la conclusion, mais il apparaît important de mentionner qu'il était précisé dans le cadre conceptuel que les élèves devaient aussi décider de conséquences à imposer en cas de non-respect des règles édictées (Lanaris, 2014), ce qui n'a pas été fait dans le cadre de l'actuelle intervention par contrainte de temps.

Enfin, pour favoriser les échanges et la réflexion entre les élèves, peut-être aurait-il été profitable d'installer les bureaux en cercle, comme le préconise Fournier-Sylvester (2013). Je n'ai pas opté pour cette configuration, toutefois, parce que les débats étaient entrecoupés par la présentation de compléments de réflexion projetés au tableau devant la classe. Une disposition des bureaux en rangée en facilitait un meilleur visionnement. Il aurait été fastidieux de modifier la configuration de la classe pour chaque segment d'activité.

4.2.6 Sixième observation : interventions limitées de l'enseignante

L'établissement de règles régissant les interactions par les élèves a semblé limiter les interventions de l'enseignante dans la gestion des interactions lors du débat. C'est ce qui ressort des données colligées par deux instruments de collecte, soit la grille d'observation des comportements des élèves lors du débat et la fiche d'appréciation des élèves du déroulement du débat.

La grille d'observation révèle qu'à titre d'enseignante, j'ai eu très peu à intervenir dans le groupe A pour gérer les interactions et faire respecter les règles édictées par les élèves. C'est un peu moins vrai pour le groupe B, où j'ai dû intervenir quelques fois en début de débat pour faire cesser le bavardage pendant l'expression de points de vue. Une intervention discrète, mais formelle, a aussi été nécessaire dans ce groupe auprès d'un groupuscule d'élèves qui bavardaient régulièrement pendant le débat (comme mentionné dans la section 4.2.7). Toutefois, de manière générale, mon rôle s'est limité à reformuler les points de vue. Notons aussi que, dans les deux groupes, les élèves s'adressent majoritairement à moi quand ils s'expriment. Ils le font de manière respectueuse, sur un ton calme et posé.

La fiche d'appréciation du déroulement du débat complétée par les élèves révèle la perception des élèves quant à la fréquence de mes interventions pour faire respecter les

règles et gérer les interactions. Dans les deux groupes, la quasi-totalité des élèves des deux groupes a répondu qu'il n'a pas été nécessaire que l'enseignante intervienne, puisque la classe respectait les règles édictées. Certaines des justifications permettent de soutenir cette observation.

Extraits des données issues de la fiche d'appréciation du déroulement du débat

« L'enseignante a moins fait d'interventions que durant un débat dirigé par un prof. »

« (L'enseignante n'a pas vraiment eu à intervenir), puisque, souvent, on disait à d'autres élèves (de) parler avant nous ou après, sans l'aide de l'enseignante. »

« Non, la classe se gère toute seule, on a vraiment interagi avec respect et maturité. »

Comme suggéré par Hand et Levinson (2012) dans le cadre conceptuel, mon rôle à titre d'enseignante en a donc été un de « questionneur critique ». Je me suis principalement limitée à demander aux élèves d'expliquer leurs points de vue ou à le reformuler afin de le clarifier pour le bénéfice du groupe. J'ai aussi tâché, comme le suggère Hess (2004), de présenter à la fin du débat différents points de vue exprimés sur la question.

En somme, les instruments de collecte de données révèlent que, de ma perspective, comme de celle des élèves, je n'ai pas eu à intervenir régulièrement pour gérer les interactions et faire respecter les règles lors du débat. Certains commentaires d'élèves relient cela au fait que ce sont les élèves qui ont édicté leurs règles de gestion du débat.

4.3 Réponse à la question de l'intervention

Les six observations qui précèdent permettent d'apporter des réponses à la question, telle que définie au terme du cadre conceptuel, soit : selon la perception de l'enseignante et des élèves, comment l'établissement démocratique des règles encadrant un débat sur une question suscitant de la controverse en éthique influe-t-il sur les interactions entre les élèves, de même qu'entre les élèves et l'enseignante?

À la lumière des observations présentées, il est possible d'affirmer que l'établissement démocratique des règles lors d'un débat sur une question suscitant de la controverse en éthique a eu un impact positif sur les interactions entre les élèves, de même qu'entre les élèves et l'enseignante. Les élèves ont respecté leurs règles, dialoguent puis réfléchissent ensemble et requièrent peu d'interventions de l'enseignante.

Cependant, il importe aussi de mentionner que cet établissement démocratique des règles n'a pas favorisé de manière observable la participation active des élèves au débat ni n'a rendu plus aisée de manière claire l'expression de points de vue à contre-courant.

CONCLUSION

L'objectif de départ de cet essai était de décrire de quelle manière l'établissement démocratique des règles influe sur la gestion des interactions dans un débat sur une question suscitant de la controverse en éthique. L'intervention réalisée a mené à plusieurs observations qui permettent de conclure que les élèves ont respecté les règles qu'ils se sont fixées lors du débat. En très grande majorité, les élèves ont affirmé que le fait de ne pas se faire imposer des règles en facilite, voire en commande le respect. Cela a également limité les interventions de l'enseignante pour gérer les interactions lors du débat et semble avoir favorisé le développement de la compétence dialogique chez les élèves.

En conclusion, j'expose de quelles façons la réalisation de cette intervention m'a permis de me développer sur le plan professionnel. Je présente également les limites de cette intervention et termine en abordant les perspectives de développement.

5.1 Réflexions sur mon développement professionnel

Ce projet visait le développement d'une dimension particulière de la compétence professionnelle en enseignement relative à la supervision d'un groupe-classe (CP6), qui nécessite de faire participer les élèves à l'établissement des règles en classe.

J'estime que l'intervention m'a permis de développer cette compétence, puisque les observations effectuées m'ont inspiré une confiance appréciable dans les approches démocratiques. J'ai notamment répété l'expérience avec six de mes autres groupes à qui j'enseignais durant ce stage, y compris certains groupes plus agités et moins disciplinés. Bien qu'un peu plus de comportements perturbateurs se soient manifestés, les débats se sont avérés plus intelligibles et plus riches en réflexions que ceux pour

lesquels j'avais fixé les règles par le passé, comme en témoigne l'expérience décrite en début de problématique.

Mentionnons qu'avant de débiter l'intervention, j'avais une crainte diffuse de voir les élèves profiter du pouvoir qui leur était donné pour ne pas édicter de règle ou s'accorder diverses libertés de manière un peu anarchique. Cette crainte a été rapidement dissipée dès que j'ai constaté le sérieux avec lequel les élèves se sont investis dans l'exercice.

De même, inversement, un autre élément qui m'a fait hésiter à adopter un style démocratique pour établir des règles est la crainte que les élèves soient réticents à y participer. Ils auraient pu, en effet, être déstabilisés devant une telle proposition si on les a plutôt habitués à se faire dicter les règles dans un milieu scolaire où les pratiques démocratiques sont peu usuelles (Gruffat, 2014). Or, mon expérience tend à démontrer que les élèves peuvent s'investir dans une démarche démocratique dans un tel type de milieu, puisque les élèves avec qui j'ai réalisé mon intervention ont indiqué n'avoir jamais participé à l'établissement de règles à leur école.

5.2 Limites de l'intervention

Toutefois, cette intervention comporte certaines limites qu'il se révèle nécessaire de mentionner.

L'un des facteurs ayant favorisé mon intervention est possiblement lié à l'encadrement transversal dont bénéficient les élèves de ce collège privé depuis le début de leur parcours secondaire. En effet, le collège où a été réalisée l'intervention affiche un code de vie imposant, précisant les règlements à respecter sur divers aspects, dont le respect interpersonnel. Une non-conformité à ce code entraîne souvent une rencontre avec la direction adjointe et peut ultimement valoir à l'élève une expulsion de l'établissement.

De plus, les élèves qui fréquentent le collège bénéficient probablement d'un milieu familial économique plus propice à valoriser leur développement intégral et leur réussite scolaire. Enfin, mentionnons également comme facteur de succès de l'intervention, le degré de maturité et d'introspection des deux groupes sélectionnés pour effectuer cette intervention.

Par ailleurs, il est possible que les groupes aient choisi de se donner des règles qu'ils connaissaient déjà, ce qui a pu en faciliter le respect. De même, il est à noter que la formulation de la question 1 de la fiche d'appréciation (Appendice E) demandant aux élèves d'évaluer l'impact de l'établissement démocratique des règles sur leur respect a peut-être favorisé certaines réponses positives. Cette formulation visait à faciliter la compréhension pour les élèves, mais il serait souhaitable de la réviser si une autre intervention était réalisée ultérieurement.

Ainsi, ces considérations mettent en évidence qu'une telle intervention doit être réalisée en tenant compte du contexte de l'établissement scolaire, de la classe, de la maturité ou du stade de développement des élèves. Les conditions en place étaient favorables pour réaliser cette intervention.

De plus, comme mentionné dans le quatrième chapitre, l'intervention n'a pas eu un effet notable sur le bavardage lors du débat. En effet, malgré les règles édictées par la classe, certains élèves ont manifesté ce comportement perturbateur lors du débat.

De même, le fait que les élèves déterminent eux-mêmes les règles du débat ne semble pas avoir facilité les prises de parole plus délicates pour exprimer des opinions à contre-courant dans les débats. Or, il s'agit d'un élément important des débats portant sur des questions éthiques suscitant de la controverse.

Dans la section suivante, consacrée aux perspectives de développement, je propose quelques pistes pour tenter de résoudre ou de limiter ces deux problèmes.

5.3 Perspectives de développement

Les conclusions de cet essai m'incitent à explorer davantage certains aspects de la gestion démocratique de classe.

5.3.1 L'efficacité du procédé *a contrario*

L'un des outils intéressants pour entamer un processus démocratique d'établissement des règles est le procédé *a contrario*, qui m'a permis de questionner les élèves pour les amener à déterminer leurs règles démocratiquement. Comme en témoignent les observations effectuées dans le chapitre précédent, ce procédé a bien fonctionné. Il a semblé facile pour les élèves d'identifier ce qu'ils n'appréciaient pas lors d'un débat, puis de là, d'établir des règles conséquentes. Il serait intéressant d'appliquer ce procédé à l'établissement de règles dans d'autres contextes, comme pour fixer les règles pour d'autres activités, pour établir les règles de classe en début d'année ou encore le code de vie de l'école. D'ailleurs, questionnés sur ce point en entretien privé, les élèves s'y sont montrés favorables, notamment pour l'établissement de certaines règles du code de vie du collège.

5.3.2 L'importance de l'éducation à formuler des règles

Pour outiller davantage les élèves et leur permettre d'établir des règles efficacement, il serait avantageux de leur enseigner qu'il est préférable de cibler des comportements observables, de les afficher (Gaudreau, 2017 et Archambault et Chouinard, 2016) et d'expliquer comment se manifeste le respect de cette règle dans le cadre d'un débat (Bissonnette, dans Gaudreau, 2017). Comme mentionné dans le chapitre précédent

(section 4.2.1) que, dans mon intervention, lors de l'établissement démocratique des règles, l'une des élèves a pris l'initiative de modéliser, en expliquant dans ses mots, les comportements attendus en réponse aux règles tout juste établies par le groupe. Cela a certainement participé au plus grand respect des règles. Il m'est d'avis que la systématisation de cette étape serait favorable à l'établissement démocratique de règles en classe.

5.3.3 L'établissement de conséquences

Comme mentionné dans le chapitre précédent (section 4.2.7), le bavardage a parfois nui au déroulement du débat. Si j'avais demandé aux élèves d'établir également des conséquences en cas de non-respect des règles comme celle sur le bavardage et l'écoute, tel que le recommande Lanaris (2014), peut-être que le groupe aurait pu appliquer la conséquence déterminée. Il était cependant difficile de le faire dans le cadre d'une seule période. Il serait intéressant à l'avenir de poursuivre l'intervention lors d'une autre période en demandant aux élèves d'énoncer des conséquences en cas de non-respect de règles.

Par ailleurs, comme les élèves qui bavardaient étaient souvent également ceux qui ne participaient pas au débat, il serait également important d'explorer des façons d'augmenter la participation de la classe au débat à l'avenir, en permettant notamment que les élèves choisissent la question de débat, comme le proposent Beaufort et *al.* (2016).

5.3.4 Préparation à la discussion sur des sujets suscitant de la controverse

Tel que mentionné dans le chapitre précédent, puisqu'il importe de stimuler les échanges et les opinions authentiques et que les élèves se sont dits parfois réticents à énoncer des propos à contre-courant, il serait également intéressant de les préparer à

discuter de sujets suscitant de la controverse. Peut-être serait-il souhaitable, avant le débat, d'inviter les élèves à organiser leur pensée pour exprimer leurs émotions verbalement et adéquatement, tout en soulignant que ce n'est pas parce que celles-ci sont légitimes qu'ils ont raison, comme mentionné à la section 2.2.4 du cadre conceptuel. De même, comme souligné dans le PFEQ (MELS 2008), il aurait peut-être été pertinent d'amener les élèves à prendre conscience de ce que les propos pouvant survenir dans le débat pourraient susciter en eux, afin de les outiller pour prendre une distance critique face à leurs émotions. Enfin, à titre d'enseignante, il importe de se préparer et de tenter de s'informer sur les propos pouvant surgir, afin d'adopter une attitude pédagogique adéquate, comme le proposent Burelle et Hirsch (2018).

5.3.5 Règles démocratiques, structure souple du débat et socioconstructivisme en lien avec les visées du programme d'ECR

Dans les différents outils de collectes de données, j'ai recensé des commentaires des élèves affirmant qu'ils appréciaient le cadre souple du débat, tel que décrit à la section 2.1.2 (Fasel Lauzon et al., 2008). Le fait qu'ils aient davantage respecté les règles qu'ils avaient eux-mêmes établies sur le respect de l'autre, de la parole de celui qui avait la main levée ou sur l'ouverture d'esprit a favorisé les échanges et permis à certains élèves d'élaborer leur réflexion en réponse ou à partir du point de vue d'un autre, ce qui cadre avec les visées socioconstructivistes du PFEQ (MELS, 2008). J'ai en effet observé plusieurs échanges où les élèves voulaient comprendre le point de vue des autres, le questionnaient. L'objectif du débat est d'apprendre, et non de gagner, a même soutenu un élève lors des entretiens en petits groupes. Cela rejoint les propos de Leroux (2010), sur l'importance de la dimension interactive du débat. Cet auteur souligne en effet que si l'on discute pour annuler l'autre, le débat est stérile.

Cette combinaison d'éléments a pu favoriser l'apprentissage des élèves selon une approche socioconstructiviste préconisée par Fontani (2006), en accord avec l'une des visées du programme d'ECR (MELS, 2008), qui cible la reconnaissance de l'autre.

Par ailleurs, le fait d'amener les élèves à établir leurs propres règles régissant les interactions lors du débat, m'incite à explorer cet outil qui semble favoriser le déroulement de débats non préplanifiés.

Un cadre souple de débat ne confine pas l'expression de points de vue dans des plages de temps déterminées, selon une séquence déterminée et parfois même un point de vue imposé à défendre, comme le dénoncent certains auteurs cités dans le cadre conceptuel (Fasel Lauzon et al., 2008). Il importe de rappeler que, selon ces auteurs, une définition plus souple du cadre des interactions favorise les échanges, l'expression de points de vue authentiques, la réflexion, les nuances et les exemplifications, au lieu de l'enchaînement de positions binaires. Ce sont alors les élèves qui font avancer la réflexion, comme ce fut le cas dans l'intervention pratiquée.

Ainsi, l'établissement démocratique des règles semble permettre un meilleur encadrement des débats non préplanifiés, puisque ces règles semblent mieux respectées et comprises par les élèves qui les ont édictées. Les élèves ont d'ailleurs mentionné avoir apprécié la structure assouplie du débat qui permet des échanges d'idées sur un aspect, dont le fait qu'ils pouvaient s'exprimer longuement, que le nombre d'interventions n'était pas aussi limité que dans les débats préplanifiés et qu'ils pouvaient intervenir lors de l'expression de points de vue suscitant chez eux des réactions et réflexions. Un élève a critiqué l'absence de réel dialogue dans les débats préplanifiés auxquels les élèves ont affirmé être habitués, où ils ne feraient qu'énoncer des positions apprises par cœur.

Enfin, les conclusions de cet essai m'incitent à explorer davantage les méthodes démocratiques de gestion de classe. À la lumière de ces résultats, j'aimerais d'ailleurs poursuivre l'exploration de cette méthode démocratique pour l'établissement des règles de classe en début d'année scolaire. Cette approche démocratique me semble correspondre aux visées de formation citoyenne de l'école québécoise, aux objectifs de développement intégral de l'élève, de même qu'à mes valeurs personnelles et professionnelles.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe (4^e éd.)*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe (3^e éd.)*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Beaufort, S., Caussidier, C., Hagège, H., Hausberger, B., Hausberger, T., Molinatti, G. et Robert, J.-P. (2016). Organiser un débat en classe sur une question scientifique socialement vive : pourquoi et comment ? *Biologie Géologie, Association des Professeurs de Biologie et Géologie*, 85-104.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01322991/document>
- Bissonnette, S., C. Gauthier et M. Castonguay. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Burelle, M. et Hirsch, S. (2018). Comment aborder des sujets sensibles en classe ?
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4394/O0000787230_The_mes_sensibles_M.Burelle.pdf
- Delaunay, M. (2004). Démocratie, autorité et école. *Cahiers pédagogiques. Dossier « La démocratie dans l'école » (433)*.
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Democratie-autorite-et-ecole>
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques (2^e éd.)* Presses de l'Université du Québec.

Dupont, P. et Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation et didactique*, 9(2), 27-49.

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2268>

Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : Le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(3), 355-380.

<http://mje.mcgill.ca/article/view/2393/1849>

Fasel Lauzon, V., Pochon-Berger, E. et Pekarek Doehler, S. (2008). Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente? *Babylonia*, 3(8), 46-51.

Fontani, C. (2006). Pratique de débat réglé à l'école primaire dans une perspective citoyenne. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (coord.). *L'école à l'épreuve de l'actualité* (p.171-186). ESF.

Fournier-Sylvester, N. (2013). Daring to Debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom. *College Quarterly*, 16(3).

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018000.pdf>

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formati on_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Gruffat, E. et Mauro, A. (Dir.) (2014). *Quels sont les différents moyens mis en place par les enseignants dans leur(s) classe(s) pour exercer leur autorité tout en faisant régner un climat serein et propice aux apprentissages ?* [Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique du Canton de Vaud]. Patrinum.
<https://www.patrinum.ch/record/16791/usage?ln=en>

Hand, M. & Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614-629.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>

Hashimoto, N. & Fukuda, S. (2011). Reaching for their own goals: A more democratic classroom. *The Language Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 17-22.

Hess, D.E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
<https://www.cambridge.org/core/journals/ps-political-science-and-politics/article/controversies-about-controversial-issues-in-democratic-education/689F24DC963E16B92101D245967AAEDA>

Hirsch, S., Audet, G. et Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves : guide pédagogique*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? *Revue de didactique des sciences des religions : recherche, didactique, enseignement*, 2, 78-87.
https://www.academia.edu/26376035/Quelle_place_accorder_aux_th%C3%A8

[mes sensibles dans l'enseignement d'éthique et culture religieuse au Québec](#)

- Jong, R., Mainhard, T., Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N. & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294-310. <https://doi.org/10.1111/bjep.12025>
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Lacroix, M.-F. et Potvin, P. (2009). Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir. *RIRE : réseau d'information pour la réussite scolaire (RIRE)*.
<http://rire.ctreq.qc.ca/les-comportements-perturbateurs-a-l%E2%80%99ecole-mieux-les-connaître-pour-mieux-intervenir-version-integrale/>
- Leroux, G. (2010). Le dialogue et l'éducation au pluralisme. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 175 à 199). Presses de l'Université du Québec.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). *Classroom Management that Works: Research-based Strategies for Every Teachers*, ASCD.
- Matsumura, L.C., Slater, S.C. & A. Crosson (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools,

The Elementary School Journal, 108(4), 293-312.

<https://doi.org/10.1086/528973>

McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization, *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/curi.12000?journalCode=rcui20>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Éthique et culture religieuse*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Ressources enseignement moral et civique. Le débat (régulé ou argumenté)*. République française.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf

Rousseau, A. (2006). Entrez dans le débat ! *Pédagogie collégiale*, 19(3), 12-16.

http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Rousseau_19_3.pdf

Sentürk, I. & Oyman, N. (2014). Democratic Classroom Management in Higher Education: A Qualitative Study. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 14(3), 940-945. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034123.pdf>

Simonneaux, L. (2006). Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques? Dans A. Legardez et L. Simonneaux (coord.). *L'école à l'épreuve de l'actualité* (p.171-186). ESF.

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 198(3), 179-185.
<https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>

St-Vincent, L.-A. (2015). *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation: formations initiale et continue*. Presses de l'Université du Québec.

Turabik, T. & Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 45-57.

APPENDICE A

SITUATION D'APPRENTISSAGE

Éléments de contexte	
Titre de la période d'enseignement : Accommodements raisonnables (3 ^e cours)	
Année et cycle : 4 ^e secondaire	Durée : 75 min.
Résumé	Mise en contexte : <p>Aux cours précédents, les notions, balises et valeurs relatives aux accommodements raisonnables ont été présentées aux élèves, selon l'approche pédagogique du magistral interactif. De même, les élèves ont par la suite discuté, en petites équipes, de quatre cas d'accommodements. Ils ont ensuite produit individuellement une première réflexion écrite sur ce qu'il serait possible de faire pour résoudre ces cas.</p> <p>Ils devront, dans le cadre de ce cours-ci, réinvestir ces réflexions dans les débats qui porteront sur chacun des cas. Au cours suivant, les élèves compléteront la version finale de leur réflexion écrite individuelle sur chaque cas, en y intégrant des éléments soulevés pendant les débats en groupe-classe.</p>

Phase de définition	
Intention pédagogique :	Amener les élèves à comprendre les fondements et enjeux sociaux entourant les accommodements

	raisonnables, et à établir des liens avec les valeurs de tolérance, d'égalité et de liberté dans une société comportant une grande diversité culturelle et religieuse.
Domaine(s) d'apprentissage (principal et secondaire, s'il y a lieu) :	Domaine du développement de la personne
Compétence(s) disciplinaire(s) et composante(s) :	<p>C1 : Réfléchir sur des questions éthiques : déceler et comprendre les repères sur lesquels reposent les points de vue, examiner les effets d'actions sur soi et le vivre-ensemble.</p> <p>C 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux (Analyser des expressions du religieux et examiner une diversité de façons de penser et d'agir).</p> <p>C3 : Dialogue : capacité d'organiser sa pensée, d'exprimer un point de vue et d'être attentif à celui des autres; capacité de sélectionner des ressources pertinentes et de justifier un point de vue (sans commettre d'entraves au dialogue).</p>
Approche pédagogique :	<p>Interaction discursive</p> <p>Débat en grand groupe (règles fixées démocratiquement)</p>
Savoirs essentiels :	<p>Éthique : Thèmes de la tolérance, de l'intolérance (surtout au Québec).</p> <p>Religion : Des religions au fil du temps (Temps de développement et de diffusion; laïcisation de l'État) (Également : notion de la diversité des croyances).</p>

	Dialogue : Formes du dialogue et conditions favorables; moyens pour élaborer et interroger un point de vue; Éviter les entraves au dialogue.
Principale(s) difficulté(s) anticipée(s) (sur le plan de l'apprentissage et/ou de la gestion de classe) :	L'élaboration par les élèves des règles du débat.
Moyen(s) prévu(s) pour prévenir ou surmonter les difficultés :	Demander aux élèves des contre-exemples de comportements qui nuisent au déroulement d'échanges dans un débat.

PHASE DE MISE EN SITUATION		
Étape(s)/activité(s)	Description (stratégies pédagogiques, tâches des élèves/de l'enseignant)	Matériel requis
<p>Accueil des élèves et présences.</p> <p>Présentation du menu du cours. Rappel des raisons expliquant la présence dans la classe d'une caméra et de la façon dont</p>	<p>Tâche de l'enseignant : questions de compréhension posées</p>	<p>Projecteur sur tableau blanc;</p> <p>Ordinateurs portables des élèves;</p> <p>Application Google Classroom.</p>

<p>seront utilisées les données vidéos.</p> <p>Questions pour réactiver les connaissances des élèves sur les éléments théoriques vus au dernier cours.</p> <p>Courte vidéo (2 min.) récapitulant les principes des accommodements raisonnables.</p> <p>Rappel de la fonction du débat : enrichir leurs réflexions effectuées en petites équipes au dernier cours sur cas d'accommodements et nourrir leur réflexion personnelle pour leur rédaction finale (qui ne sera pas évaluée).</p>	<p>à la classe et précisions théoriques.</p>	
PHASE DE DÉROULEMENT		

Étape(s)/activité(s)	Description (stratégies pédagogiques, tâches des élèves/de l'enseignant)	Matériel requis
<p>Les élèves déterminent démocratiquement les règles régissant les interactions lors des débats (qui ne sont pas évalués).</p> <p>Débat sur le 1^{er} cas d'accommodement.</p> <p>Retour en magistral interactif pour les éléments de réflexion de ce 1^{er} cas.</p> <p>Débat sur le 2^e cas</p>	<p>Enseignante : explique le déroulement des débats et les consignes sur la façon dont les élèves devront établir les règles</p> <p>Élèves : fixent les règles des débats puis débattent en grand groupe.</p> <p>L'enseignante anime les débats.</p> <p>Enseignante : explique et montre des exemples permettant de faire des liens avec la théorie, les principes, les valeurs, etc.</p>	<p>Ordinateurs portables; Tableau blanc.</p>

Même procédure pour les 3 ^e et 4 ^e cas (qui sera terminé au prochain cours).		
PHASE D'INTÉGRATION		
Étape(s)/activité(s)	Description (stratégies pédagogiques, tâches des élèves/de l'enseignant)	Matériel requis
<p>Synthèse des éléments qui ressortent de ces 1ers débats et échanges.</p> <p>Distribution à l'ensemble des élèves de la fiche d'appréciation des élèves sur le déroulement des débats dont ils ont fixé les règles.</p> <p>Rappeler aux élèves qu'ils devront rédiger leur</p>	<p>L'enseignante réalise cette synthèse en magistral et vérifie la compréhension chez les élèves.</p>	<p>Projecteur, ordinateurs portables,</p> <p>GoogleClassRoom et fiche d'appréciation des élèves sur le déroulement des débats dont ils ont fixé les règles.</p>

<p>version finale de leurs réflexions individuelles sur les cas débattus au prochain cours.³</p> <p>Leur rappeler également que les autres cas d'accommodement seront vus aux prochains cours.</p> <p>Salutations des élèves.</p>		
--	--	--

³ Par manque de temps, seul un groupe a pu compléter cette réflexion écrite, qui n'a pas été évaluée.

Les accommodements raisonnables

Tentez de résoudre les situations présentées dans les cas ci-dessous en tenant compte, notamment, des éléments suivants :

Respect des valeurs de la société
Respect de la diversité culturelle et religieuse
Tolérance dans une perspective de vivre-ensemble
Types de discrimination
Chartes des droits et libertés
Respect des lois et des obligations
Limites du raisonnable

Attention : vous devez discuter des cas en équipe, mais produire individuellement une réflexion écrite pour chacun des cas. Cette réflexion servira de base au débat qui aura lieu au prochain cours.

Cas 1

Un jeune homme sikh complète ses études de policier. Il postule alors à la Gendarmerie royale du Canada (GRC) dans le but d'y occuper un poste d'agent. Chaque agent de la GRC est tenu de porter l'uniforme complet, incluant un couvre-chef. Or, le jeune sikh, en raison de sa religion, ne peut enlever son turban et ne peut donc pas porter le chapeau réglementaire. Devrait-on accommoder ce policier et l'ensemble des sikhs qui désirent devenir policier ? Justifiez (sans tenir compte de la loi 21 au Québec).

Votre réponse

CAS 2

Un homme juif se cherche un emploi dans un commerce. Cependant, sa religion lui interdit de travailler le samedi, jour du Sabbat dans le judaïsme. L'employeur devrait-il lui concéder ce congé tous les samedis, même si ce jour est fortement occupé pour son commerce ? Justifiez votre point de vue.

Votre réponse

CAS 3

Un groupe de musulmans fréquentant un cégep demandent à la direction de leur aménager un endroit pour qu'ils puissent y faire leurs prières. La direction de l'école devrait-elle leur fournir un local dans le cadre d'une demande d'accommodement raisonnable, malgré la vocation de laïcité de l'établissement? Justifiez.

Votre réponse

CAS 4

Micheline est végétarienne. Ses convictions intellectuelles et morales l'ont amenée à rejeter la consommation de viande. La cafétéria de son lieu de travail n'offre aucun plat végétarien au dîner. Cette situation est-elle acceptable ? Devrait-on l'accommoder si l'employée en faisait la demande? Justifiez.

Votre réponse

APPENDICE B

EXTRAIT DU JOURNAL D'APPRÉCIATION DU DÉROULEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT DÉMOCRATIQUE DES RÈGLES

Groupe A

Les élèves sont à l'écoute lors des explications sur la forme et le déroulement du débat. Ma question de départ pour amener les élèves à déterminer les règles (procédé *a contrario*) semble susciter de l'intérêt. Les élèves sont attentifs.

Extrait de verbatim :

Enseignante : « Qu'est-ce qui d'habitude nuit à une discussion où les gens ont des opinions différentes? ».

Je n'ai pas le temps de terminer ma phrase que cinq mains sont déjà levées bien haut. Les élèves sont empressés de s'exprimer sur ce point.

La première réponse : « Quand tout le monde parle en même temps », suivront des affirmations ciblant les insultes et attaques personnelles, puis le fait de se faire couper la parole par quelqu'un qui n'est pas d'accord avec ce que l'on affirme.

Ces réflexions spontanées m'indiquent que les conditions favorables au dialogue ne semblent pas toujours respectées dans les débats et que les élèves en ressentent les conséquences.

Une autre : « Quand on se fait arrêter au milieu du débat pour un autre sujet. »

Je reformule : « Donc, les temps de parole qui sont trop stricts, qui ne te permettent pas d'énoncer complètement ton point de vue » (Note personnelle : cette remarque vient valider le choix de la forme du débat, où les tours et les temps de parole, de même que les positions à défendre ne sont pas prédéterminés).

Enseignante demande : « À partir de ce qui vient d'être dit sur ce que vous n'aimez pas dans un débat, vous devez décider de trois règles. Qu'est-ce que vous voulez comme première règle, deuxième règle, troisième règle à respecter? Il faut que vous soyez d'accord, puis il y a un élève qui va venir écrire les trois règles au tableau. »

APPENDICE C
GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENSEIGNANTE DES
COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES LORS DU DÉBAT

RÈGLES ÉNONCÉES PAR LES ÉLÈVES	TYPES DE COMPORTEMENTS OBSERVÉS
1. EXEMPLE DE RÈGLE : S'ASSURER DE COMPRENDRE L'AUTRE SANS L'INTERROMPRE	
2.	
3.	

AUTRES : observations sur les comportements entre l'enseignante et les élèves

APPENDICE D
EXTRAIT DE DONNÉES DE LA GRILLE D'OBSERVATION
DES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES LORS DU DÉBAT

GROUPE A

RÈGLES ÉNONCÉES PAR LES ÉLÈVES	TYPES DE COMPORTEMENTS OBSERVÉS
1. RESPECT DU DROIT DE PAROLE (ON NE PARLE PAS EN MÊME TEMPS QUE LES AUTRES)	<p>Les élèves lèvent spontanément la main et attendent que je leur accorde la parole;</p> <p>Aucune interruption de parole;</p> <p>Grande écoute lors de prises de parole audacieuses;</p> <p>Quelques rares épisodes de bavardage léger.</p>
2. RESPECT DE LA PERSONNE (PAS D'INSULTES)	<p>Aucune insulte proférée;</p> <p>Quelques réactions sourdes de désapprobation à la suite d'explications par une élève de comportements hostiles (voire xénophobes) qui pourraient éventuellement survenir envers un policier sikh (cas débattu).</p> <p>Le ton employé pour débattre et le langage non verbal utilisé sont toujours adéquats. Personne ne s'invective ni ne crie.</p>
3. L'OUVERTURE D'ESPRIT	<p>Les élèves semblent se sentir à l'aise d'exprimer des points de vue divergents et opposés les uns aux autres. Ils s'écoutent et se répondent adéquatement.</p> <p>Petit bémol peut-être pour l'ouverture manifestée par la classe envers cette élève qui</p>

	<p>a tenté d'exprimer le possible malaise xénophobe de la population devant un policier portant le turban.</p> <p>Une élève fait référence explicitement à cette règle, soulignant qu'elle comprenait le point de vue de l'autre avant de formuler le sien, qui est différent;</p>
--	--

AUTRES : observation des comportements entre l'enseignante et les élèves

Les élèves s'adressent majoritairement à moi quand ils s'expriment.

Ils le font de manière très respectueuse, sur un ton calme et posé.

J'interviens très peu pour faire respecter les règles établies par les élèves.

Fait intéressant : au moment où j'allais donner la parole à un élève, un autre – qui n'a pas participé du tout le débat - intervient pour m'aviser qu'une autre élève avait la main levée avant. Je renforce positivement ce comportement de cet élève.

Au début du débat, j'invite d'abord les élèves qui sont en faveur (de l'accommodement) à s'exprimer, puis ceux qui y sont en défaveur par la suite. Toutefois, plus le débat avance, plus les élèves prennent la liberté de se répondre lorsqu'ils ont des points de vue différents. Loin de nuire au débat, cela le dynamise.

APPENDICE E

FICHE D'APPRÉCIATION DU DÉROULEMENT DU DÉBAT

Cet outil m'a permis de recueillir le point de vue des élèves sur l'intervention réalisée dans chacun des deux groupes. Chaque élève présent a répondu individuellement aux quatre questions ciblées. Ils étaient libres d'y inscrire leur nom ou de répondre de manière anonyme.

Fiche d'appréciation du déroulement du débat

Nom (facultatif) : _____

1. Je considère que le fait que ce soit les élèves qui aient déterminé les règles du débat **a facilité le respect de celles-ci** lors des échanges?

Encerle ta réponse et explique ton point de vue.

4	3	2	1
Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout

Pourquoi? Explique ton point de vue.

2. Je crois que, parce que les élèves ont déterminé les règles eux-mêmes, j'ai fait preuve **d'une meilleure écoute et ouverture envers leurs points de vue.**

Encerle ta réponse et explique ton point de vue.

4	3	2	1
Totalement en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord

Justifie ton point de vue :

3. Je crois que, parce que les élèves ont déterminé les règles eux-mêmes, j'ai mieux pu **exprimer** mes idées.

Encercle ta réponse et explique ton point de vue.

4	3	2	1
Totalement en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord

4. Selon toi, **est-ce que l'enseignante a dû intervenir régulièrement** pour gérer les interactions et faire respecter les règles édictées?

Explique ton point de vue.

APPENDICE F

EXTRAIT DE DONNÉES DE LA FICHE D'APPRÉCIATION DES ÉLÈVES DU DÉROULEMENT DU DÉBAT

Groupe B

FICHE D'APPRÉCIATION DES ÉLÈVES DU DÉROULEMENT DU DÉBAT

Dans le groupe B, un total de 33 fiches a été complété. Ce nombre s'élève à 31 dans le groupe A.

Cette présente ce qui se dégage de leur appréciation, de même que les explications des élèves, telles qu'ils les ont formulées et rédigées. L'orthographe et la grammaire des extraits présentés dans le texte du quatrième chapitre ont toutefois été corrigés afin d'en faciliter la lecture.

Première question

1. Je considère que le fait que ce soit les élèves qui aient déterminé les règles du débat **a facilité le respect de celles-ci** lors des échanges?

Encerle ta réponse et explique ton point de vue.

4	3	2	1
Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout

Pourquoi? Explique ton point de vue.

Groupe B

Un total de 20 élèves sur 33 a indiqué « 4 », c'est-à-dire qu'ils considèrent que le fait que ce soit les élèves qui aient déterminé les règles du débat a beaucoup facilité le respect de celles-ci lors des échanges.

Les commentaires expliquant cette réponse vont largement dans le même sens et tendent à dire que **le fait de ne pas se faire imposer des règles en facilite, voire en commande le respect.**

Exemples de réponses allant dans ce sens :

(« c'est nous qu'on a créé les règles, on est plus « obligé » à les respecter »; « parce qu'on ne les déteste pas, on les respecte », « on est plus à l'aise », « C'était nos règles (se qu'on voulait) donc c'est sûr qu'on va les respecter » « On ne voulait pas contredire nos règle » « Vu que c'est nous qui choisis ont les respecte » « Car c'était à notre façon, et non la façon de quelqu'un qui participait même pas »; « À cause qu'on peut s'exprimer »;

D'autres commentaires font référence au fait que les élèves sont plus conscients des règles qu'ils édictent eux-mêmes, les connaissent mieux; « on était plus attentifs », « car elles sont clairs ».

Un total de 7 élèves a répondu «3 », soit « moyennement ». Plusieurs justifications vont dans le même sens que les réponses ci-dessus, soit : « Je pense qu'on a plus tendance à les suivre, car ce n'est pas une autorité qui les a instaurés »

Fait intéressant : seulement 2 commentaires soulignent que les règles n'ont pas toujours été respectées. « Il n'y avait pas beaucoup de règle et personne a enfreint les règles apart bavardage » « on a nos limites »

Enfin, 6 élèves ont répondu « un peu » ou « pas du tout » à la première question. Un élève explique que « c'est rare que quelqu'un parle quand ce n'est pas son tour ». Un autre soutient qu'il aurait tout de même écouté les autres, « parce qu'un débat existe afin d'apprendre et essayer de défendre son point de vue ».

Groupe A

Tous les élèves à l'exception de 2 ont répondu « 4 » à la première question, soit un total de 29 élèves sur 31.

Certaines des justifications sont très éloquentes et font référence à **la signification des règles** et aux **valeurs sous-jacentes** auxquelles elles renvoient pour les élèves. Une

élève souligne : « on décide des règles en terme de nos valeurs et lorsque tout le monde est d'accord, tout le monde respectent leur propre règles ». Une autre : « Parce qu'on comprend pourquoi elles sont mises en place ». Une autre : « Car on s'est tous mis d'accord sur certains points qui nous tiennent à cœur alors on a plus tendance à les respectés. » Un autre : « C'est plus personnalisé à nous. Chaque classes ont des personnes de types différentes qui ont besoin de règles différentes »

Commentaires qui réfèrent au fait qu'elles **ne sont pas imposées de l'extérieur ou par l'autorité** de l'enseignant ou **qui évoquent le besoin d'autonomie** : « Parce que on les respecte plus, car c'est nos consignes comparé à une obligation de prof ». « Parce qu'elles viennent de nous et je pense que sa aide à les faire respecter » « On ne peut pas se plaindre à cause des règles car c'est nous qui les avons choisi »

« Car c'est nous qui les avons choisi donc nous sommes dans l'obligation de les respecter. » « Puisqu'on les a mit, on va les respecter ». « Parce que c'est les élèves qui ont débattu »

Commentaires qui renvoient au **consensus du groupe** et à l'ordre qui en découle :

« Parce qu'on a eu un consensus, donc tout le monde était d'accord et prêt à respecter les règles. » « Ça a facilité le respect, car tout les élèves étaient d'accord et cohérent durant le débat »;

« Puisqu'on s'est entendu sur ces règles »

« Oui car les règles ont amener un ordre qu'il n'aurait pas pu être atteint avec des règles non établis »

« Le débat était plus organisé et on voulait tous les respecté »

Les deux élèves du groupe A qui ont répondu « moyennement » ou « un peu » l'ont justifié en mentionnant que les règles établies étaient des règles de base qu'ils avaient l'habitude de respecter dans le cadre d'un débat.

2^e question

Je crois que, parce que les élèves ont déterminé les règles eux-mêmes, j'ai fait preuve d'une meilleure écoute et ouverture envers leurs points de vue.

Groupe A

Au total, 13 élèves ont répondu « **Totalement en accord** » à la deuxième question, soit un peu moins de la moitié des 31 fiches. Un total de 5 a répondu « **Plutôt en accord** ». Cependant, peu ont fait de lien explicite dans leur justification entre l'écoute manifestée et l'établissement démocratique des règles, tel que demandé dans la question. Quelques 7 élèves ont seulement affirmé avoir fait preuve d'une bonne écoute tout au long du débat. Mentionnons que ceux qui ont établi un lien explicite ont indiqué des commentaires du type : « À cause du choix des règles, cela a prévenu des interruptions lors des diffusions des opinions et ceci a fait que tout a passé clairement entre mes oreilles. » Autre exemple : « Je trouve que sa fait en sorte qu'on est plus à l'écoute. » La grande majorité des élèves qui ont répondu « **plutôt ou totalement en désaccord** » ont, pour leur part, souligné l'absence de lien entre l'écoute dont ils ont fait preuve et le fait qu'ils aient décidé eux-mêmes des règles ou même le fait qu'il y ait eu des règles. Voici quelques exemples de réponses : « Je ne pense pas que sa a rapport, je n'ai pas plus écouter parce qu'on avait fait les règles nous-mêmes. J'ai écouté car c'était intéressant. »

« Avec ou sans règle, je suis toujours à l'écoute et ouverte envers les point de vue des autres ».

Mentionnons que l'écoute de l'autre n'était pas une règle formulée directement en ces termes. Leurs trois règles adressaient directement « Le droit de parole », « le respect de la personne » et « l'ouverture d'esprit ».

Groupe B

Un total de **8 élèves** a affirmé être « **totalement d'accord** » en réponse à la 2^e question. Quelques-uns ont émis des justifications allant dans le sens suivant : « J'étais plus intéresser puisque c'est des règles que nous avons décider ».

Des commentaires explicites ont aussi été relevés parmi les **11 élèves** qui ont répondu être « **plutôt en accord** », dont : « parce que une des règles c'était de lever la main et c'est nous qu'on la fixer donc on peut le respecter ». « J'ai quand (même) mieux

écouter car c'est les élèves qui ont dirigé ce débat et non par la prof. C'était plus intéressant. »

Les élèves « plutôt en désaccord », de même que ceux « totalement en désaccord » ont expliqué manifester de l'écoute lors des débats même lorsqu'ils ne faisaient pas les règles.

3^e question

« Je crois que, parce que les élèves ont déterminé les règles eux-mêmes, j'ai mieux pu exprimer mes idées. »

Groupe A

Totalement d'accord : 9 Plutôt en accord : 8 Total : 17 = la moitié, environ.

Parmi les explications offertes, certaines étaient particulièrement intéressantes, dont celle-ci : « Les autres élèves m'écoutais jusqu'à la fin même si ils n'étaient pas d'accord. Grâce aux règles, je pouvais parler sans me faire interrompre. »

« Oui, ce n'étais pas toujours les mêmes gens qui parlaient, ce qui m'a permis de pouvoir prendre la parole. »

« Pendant le cours, je n'ai pas vraiment exprimé mes idées mais plus été à l'écoute mais si je l'aurais fait cela aurait été facile car tout le monde est à l'écoute de ton point de vue. »

Un ou une élève a exprimé ce bémol, tout en se disant plutôt en accord avec l'énoncé :

« Des fois, j'ai eu peur que mon idée n'avait pas de sens et que je m'aurait fait humilier devant tout le monde. Je me poser beaucoup de question avant de dire mon point de vue. »

Plutôt en désaccord : 10 Totalement en désaccord : 3 Sans

réponse : 1

Là encore, on trouve un bon nombre de commentaires disant : « J'ai exprimé mes idées. Je ne les aurais pas exprimé différemment si les règles étaient différentes. »

« J'exprime mon opinion quand je le veux, c'est pas parce que tous les élèves ont fait les règles que ça va changer ».

4^e question « Est-ce que l'enseignante a dû intervenir régulièrement pour gérer les interactions et faire respecter les règles édictées? Explique ton point de vue.

Groupe B

Une forte majorité (**28 élèves**) a **répondu par la négative**, expliquant simplement qu'ils étaient calmes et respectueux. Certains élèves ont fait un lien explicite avec l'établissement démocratique des règles. « Non, car à cause que les élèves ont choisis leur règle, il savait quoi faire et quoi ne pas faire. »

« L'enseignante à moins fait d'intervention que durant un débat dirigée par un prof. »

De ce nombre, **5** élèves ont mentionné que l'enseignante a tout de même dû intervenir quelques fois « Non, rarement, comme une fois ou 2, quand il y avait une conversation (débat) entre 2 personnes pendant longtemps ».

« Seulement pour le point du bavardage, mais sinon, non ».

2 commentaires affirmatifs : « Quand-même, parce que des fois, il y avait des commentaires qui étaient dits à voix haute ».

Sans réponse : 3

Groupe A

Seuls 2 élèves sur 31 ont répondu que l'enseignante a dû intervenir régulièrement pour gérer les interactions et faire respecter les règles édictées. Les deux raisons invoquées sont reliées à la nécessité de limiter le temps consacré au débat.

« Oui, car trop de gens voulait exprimer leurs opinions mais il y avait pas assez de temps. »

L'ensemble des 29 autres élèves a répondu par la négative, affirmant que ça n'a pas vraiment été nécessaire, puisque la classe a respecté les règles édictées.

Certains commentaires faisaient référence à la gestion de la classe par elle-même :
« Non, pas vraiment, puisque souvent, on disait à d'autres élèves (de) parler avant nous ou après sans l'aide de l'enseignante ».

« Non, la classe se gère tout seul, on a vraiment interagi avec respect et maturité »

OBSERVATIONS

Le nombre élevé de justifications faisant référence à l'autonomie de la classe (on a respecté nos règles parce que c'est nous qui les avons faites) et à l'indépendance par rapport à l'enseignant dénote non seulement que les élèves sont tout à fait aptes à établir leurs règles pendant une activité de type débat, mais qu'ils l'apprécient, voire le souhaitent.

Aucun élève n'a mentionné que les règles auraient été mieux respectées si elles avaient été établies par l'enseignante.

Autre élément intéressant : la majorité des élèves ayant répondu par la négative aux questions 1 et 2 ont justifié leur réponse par leur autonomie et leur intérêt personnels. (En expliquant, par exemple, qu'ils les ont respectées parce que ça faisait partie de leurs valeurs, ou bien qu'ils ont participé parce que ça les intéressait).